

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception d'un devis de guide pédagogique en ligne pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant à la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi

par

Sandra F. Brassard

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en enseignement (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

Novembre 2020

© Sandra F. Brassard, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception d'un devis de guide pédagogique en ligne pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant à la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi

Sandra F. Brassard

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

_____	Directrice d'essai
Line Chouinard	

_____	Codirectrice d'essai
Raymonde Gosselin	

_____	Évaluatrice de l'essai
Stéphanie Carle	

Essai accepté le : 12 novembre 2020

REMERCIEMENTS

Comme la rédaction d'un essai s'effectue sur une longue période et exige beaucoup d'efforts pour la chercheuse, mais aussi pour son entourage, je désire mentionner l'apport de plusieurs êtres chers sans qui ce projet ne serait pas aussi achevé et complet. Les gens autour de moi ont eu une résonance dans ma réflexion et ma rédaction : ils m'ont permis d'approfondir mes idées et de mieux les développer pour en faire un essai encore meilleur. Au fil de ces pages, ce n'est pas seulement ma voix qui se fait entendre, mais aussi celle de toutes ces personnes qui ont parcouru le chemin à mes côtés en partageant leur temps, leur savoir et leurs suggestions. Je ne saurais me réjouir de la concrétisation de ce projet sans les nommer avec toute ma gratitude.

Avant tout, je tiens à souligner la contribution et le soutien de ma directrice et de ma codirectrice d'essai. À Line Chouinard, je tiens à dire merci pour toute l'influence positive qu'elle a eue sur ma démarche : son esprit tout en élégance, son ouverture, son accueil chaleureux, nos conversations stimulantes ainsi que son appui inconditionnel m'ont permis d'avancer au fil des mois en gardant le sourire et le plaisir de faire de la recherche au collégial. Elle a su croire en mon projet et à ma proposition d'améliorer les méthodes de notre établissement d'enseignement. À Raymonde Gosselin, ma codirectrice qui m'a aussi enseigné dans mon parcours à la maîtrise en éducation, je tiens à dire merci du fond du cœur pour sa force de travail, son jugement, ses connaissances et sa grande expérience. En cas de doute, j'ai pu lui parler longuement, lui poser les mille et une questions essentielles pour progresser et me valider. J'ai été conquise par son intelligence, sa rigueur et sa générosité. Son discernement m'a orientée dans mes choix théoriques et méthodologiques. En somme, je me sens privilégiée d'avoir accompli ce parcours avec deux guides d'aussi grande valeur.

Je veux aussi remercier Jocelyne Jouan qui m'a autorisée à intégrer certains de ses tableaux synthèses sur l'insertion professionnelle et à m'inspirer de ses outils de collecte de données pour concrétiser mon projet. La qualité de son essai a été un exemple d'excellence pour moi. De plus, j'ai une pensée toute spéciale pour Cathy Gauthier, ancienne conseillère pédagogique au Service des programmes du Cégep de Chicoutimi, qui m'a initiée au processus de développement professionnel PERFORMA à mes débuts en 2012. Elle a su allumer en moi une flamme qui a grandi et qui s'est concrétisée avec la rédaction de cet essai.

Par ailleurs, durant toutes mes années de scolarité, je veux absolument mentionner l'aide et la complicité de ma mentore Marjolaine Vézina, enseignante au Département de littérature du Cégep de Chicoutimi. Lorsque j'ai fait mes premiers pas en enseignement, elle a été celle qui m'a donné la main pour que j'avance plus vite et pour que je puisse penser un jour courir vers des horizons professionnels remplis de promesses. Je ne compte plus les rencontres avec elle, nos échanges et ses rétroactions sur mes travaux et mes écrits de toute sorte. Cet essai est né du désir de partager cette chance d'être aussi bien accompagnée à mes débuts : je souhaite à toutes et à tous les novices de vivre une expérience aussi enrichissante que la mienne.

Pour terminer, je n'aurais pas pu consacrer autant de temps à ce projet sans l'aide de mon conjoint Jean-Vincent Dorais. Depuis 20 ans, il m'accompagne dans les étapes que je traverse en me tendant la main, me facilitant la vie en la rendant plus belle. Sa confiance en mon potentiel me permet de regarder toujours plus loin avec assurance. Je dis merci à mes enfants Félix-Olivier, Jacob et Éléonore pour leur patience et leur compréhension. Je remercie aussi les autres membres de ma famille, mes parents Sylvie et André, mes sœurs Cynthia et Mireille ainsi que mes amies, dont Irène Ouellet, Johanne Morin, Julie Dallaire, Lisa Munger, Lynn Potvin et Marjory Beaudoin, pour leur écoute empathique. Je n'oublie pas les précieux encouragements de mes collègues d'Humanis, le support technique de Jo-Ann Vachon et la participation de toutes les personnes qui se sont impliquées dans ce projet, soit en répondant au sondage ou en donnant leur point de vue lors du groupe de discussion.

SOMMAIRE

Cet essai explore le thème de l'insertion professionnelle au collégial par l'étude du cas de la relève enseignante à la formation continue et ordinaire¹ du Cégep de Chicoutimi. Comme les statistiques prouvent que le recrutement et le roulement du personnel enseignant seront intensifs d'ici les dix prochaines années, nous constatons l'importance pour les directions des cégeps de mettre en place des mesures d'insertion professionnelle afin d'améliorer le début de carrière et le maintien en emploi des enseignantes et des enseignants qui doivent surmonter plusieurs défis. Nous croyons au rôle crucial que jouent un programme d'insertion professionnelle complet et un accès à des mesures gagnantes pour permettre le sentiment d'accomplissement et de compétence chez le personnel enseignant débutant (Pratte, 2007), l'amélioration de la satisfaction au travail, la prévention de l'épuisement, le soutien au développement professionnel (Lussier et Tremblay, 2013) ainsi que l'enracinement, la motivation et la persévérance à long terme dans la profession (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013).

Même si un programme d'accueil, un projet de mentorat dans les départements ainsi que de la formation sont disponibles pour supporter l'intégration des enseignantes et des enseignants débutants au Cégep de Chicoutimi, ces dispositifs ont leurs limites et méritent d'être optimisés. L'absence d'un programme d'insertion en formation continue, la mise à jour et l'uniformisation des procédures d'accompagnement en formation ordinaire ainsi que l'accès en tout temps aux ressources sont autant d'arguments en faveur de la conception d'un guide pédagogique en ligne pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant de la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi.

¹ Dans le réseau, selon les cégeps, le terme « formation régulière » est aussi employé.

Notre recension d'écrits nous a aidé à définir le concept de profil de compétences du personnel enseignant du collégial, celui d'insertion professionnelle ainsi que celui de conception de matériel selon les principes de l'ingénierie pédagogique. Nous avons ensuite fixé notre objectif spécifique de recherche : concevoir un devis de guide pédagogique en ligne pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant à la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi selon le modèle ADDIE (Lebrun, 2007).

Pour produire cet essai, une approche méthodologique qualitative/interprétative a été choisie. La production de matériel pédagogique selon Paillé (2007) a été le type de devis employé pour réaliser notre projet. Afin de répondre à un sondage (questionnaire Web autoadministré) pour évaluer le devis du guide pédagogique construit à partir de nos choix conceptuels, nous avons recruté, durant l'année 2019-2020, 39 volontaires ciblés dans notre échantillon composé d'enseignantes et d'enseignants ayant trois ans maximum d'ancienneté à la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi ainsi que des intervenantes et intervenants qui les accompagnent dans leur démarche d'insertion. Parmi eux, six personnes ont par la suite participé à un groupe de discussion pour recueillir des renseignements complémentaires. En parallèle, la chercheuse a rempli un journal de bord tout au long du processus de recherche.

L'analyse des données, en lien avec notre question générale et notre objectif spécifique de l'essai, a permis de compléter et de valider la structure, les contenus et les choix technologiques d'un devis de guide pédagogique en ligne qui contribuera à mieux soutenir les enseignantes et les enseignants débutants et à déterminer les meilleures ressources à leur rendre disponibles. Ce modèle pourra être développé par une équipe-cégep. Il pourra aussi être transféré à d'autres milieux collégiaux qui veulent se doter d'un dispositif en ligne similaire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	5
LISTE DES TABLEAUX	12
LISTE DES FIGURES	14
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	15
INTRODUCTION	17
PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE.....	21
1 LE CONTEXTE DE L’ESSAI.....	22
1.1 La présentation du Cégep de Chicoutimi.....	22
1.2 La présentation d’Humanis, le Centre de formation continue	23
1.3 Le portrait des ressources humaines du Cégep de Chicoutimi	24
1.4 Le renouvellement du personnel enseignant : un défi de taille.....	26
1.5 Le profil des enseignantes et des enseignants débutants	28
1.6 Les difficultés à surmonter dans les premières années de la profession enseignante	32
1.7 Les limites des mesures d’insertion professionnelle à la formation continue et ordinaire du Cégep de Chicoutimi.....	36
2 LE PROBLÈME DE L’ESSAI	37
2.1 Les recherches portant sur les mesures d’insertion professionnelle	37
2.2 Les recherches portant sur la conception de matériel pédagogique en ligne au collégial selon le modèle ADDIE.....	39

2.3	L'absence de recherche portant sur la conception d'un guide pédagogique en ligne pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant à la formation continue et ordinaire	40
3	LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI	41
DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE		45
1	LE PROFIL DE COMPÉTENCES DU PERSONNEL ENSEIGNANT DU COLLÉGIAL	45
1.1	La définition du profil de compétences en enseignement collégial.....	45
1.2	Les ressources	48
1.3	Les compétences	49
1.4	Les champs d'action	50
1.5	Les modalités de construction de la compétence.....	51
1.6	Le modèle de développement des compétences du Cégep de l'Outaouais	52
2	L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS AU COLLÉGIAL.....	55
2.1	La définition de l'insertion professionnelle	55
2.2	La durée de l'insertion	57
2.3	Les dimensions de l'insertion professionnelle.....	60
2.4	Les programmes de soutien à l'insertion professionnelle.....	62
3	L'INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE	66
4	LA SYNTHÈSE DU CADRE CONCEPTUEL	68
TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE		71
1.	L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	71
1.1.	La posture épistémologique	72
1.2.	Le type d'essai	72

2.	LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS	75
3.	LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	77
3.1.	Le sondage	77
3.2.	Le groupe de discussion.....	79
3.3.	Le journal de bord de la chercheuse	80
4.	LE DÉROULEMENT	81
5.	LA DÉMARCHE D'ANALYSE	84
5.1.	Les données issues du questionnaire	84
5.2.	Les données issues du groupe de discussion et du journal de bord	85
6.	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	87
7.	LES MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ	89
8.	LES LIMITES DE L'ESSAI	92
QUATRIÈME CHAPITRE LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS		95
1.	LA PRÉSENTATION DES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE.....	95
1.1.	Les données sociodémographiques des répondantes et des répondants ...	95
1.2.	Le choix des sections du guide et leurs sous-objectifs	97
1.2.1	La communauté éducative.....	99
1.2.2	Le cours	102
1.2.3	Le programme	106
1.2.4	La pratique professionnelle	110
1.2.5	La pertinence du choix des quatre sections	114
1.3.	Les contenus de la section sur la communauté éducative.....	115
1.3.1	L'évaluation de l'utilité des contenus	115

1.3.2	Les supports.....	118
1.3.3	Les autres suggestions des répondantes et des répondants	119
1.4.	Les contenus de la section sur le cours	120
1.4.1	L'évaluation de l'utilité des contenus	121
1.4.2	Les supports.....	124
1.4.3	Les autres suggestions des répondantes et des répondants	125
1.5.	Les contenus de la section sur le programme	126
1.5.1	L'évaluation de l'utilité des contenus	126
1.5.2	Les supports.....	129
1.5.3	Les autres suggestions des répondantes et des répondants	130
1.6.	Les contenus de la section sur la pratique professionnelle	131
1.6.1	L'évaluation de l'utilité des contenus	131
1.6.2	Les supports.....	133
1.6.3	Les autres suggestions des répondantes et des répondants	133
1.7.	Les mesures d'accompagnement complémentaires.....	134
1.8.	L'opinion générale sur le devis de guide pédagogique en ligne.....	137
2.	L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE	139
3.	LA PRÉSENTATION DES DONNÉES DU GROUPE DE DISCUSSION	143
3.1.	Les explications sur le choix des sections du guide.....	144
3.2.	Les suggestions pour améliorer les objectifs des quatre sections.....	146
3.3.	Les précisions sur le choix des contenus	148
3.4.	L'idée des quatre niveaux	150
3.5.	Les supports des contenus du guide.....	152
3.6.	Les fondements du guide pour favoriser l'insertion professionnelle.....	153

4. L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES DU GROUPE DE DISCUSSION	155
CONCLUSION	161
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	167
ANNEXE A PROGRAMMES OFFERTS À LA FORMATION ORDINAIRE DU CÉGEP DE CHICOUTIMI	177
ANNEXE B PROGRAMMES OFFERTS À LA FORMATION CONTINUE DU CÉGEP DE CHICOUTIMI	179
ANNEXE C RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE DU MEQ (2001).....	181
ANNEXE D PROFIL DE COMPÉTENCES EN ENSEIGNEMENT DU CSE (2000)	183
ANNEXE E PROFIL DE COMPÉTENCES DE L'ENSEIGNANT AU COLLÉGIAL DE DORAIS (1999).....	185
ANNEXE F VERSION DU DEVIS DE GUIDE PÉDAGOGIQUE EN LIGNE UTILISÉE POUR LA CONSULTATION	191
ANNEXE G SONDAGE SUR LE DEVIS DU GUIDE PÉDAGOGIQUE EN LIGNE	211
ANNEXE H CANEVAS DU GROUPE DE DISCUSSION	229
ANNEXE I FORMULAIRE D'ÉVALUATION ÉTHIQUE DES ESSAIS	237
ANNEXE J RECOMMANDATION ET AUTORISATION DE CONFIRMITÉ ÉTHIQUE DU SECTEUR PERFORMA	245
ANNEXE K AUTORISATION DE RECHERCHE DE LA DIRECTION DES ÉTUDES DU CÉGEP DE CHICOUTIMI	249
ANNEXE L FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	251
ANNEXE M VERSION FINALE DU DEVIS DE GUIDE PÉDAGOGIQUE EN LIGNE QUI RÉSULTE DE L'ESSAI	259

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Évolution statistique du personnel enseignant du Cégep de Chicoutimi	25
Tableau 2	Variété de profils d'entrée en enseignement collégial	31
Tableau 3	Catégories de besoins d'adaptation professionnelle des novices	33
Tableau 4	Compétences vues sous l'angle de la pratique fonctionnelle.....	54
Tableau 5	Programmes pour soutenir le cheminement professionnel	62
Tableau 6	Avantages et limites des dispositifs d'insertion professionnelle	65
Tableau 7	Analogie entre les étapes de production de matériel pédagogique (Paillé, 2007) et les étapes du modèles ADDIE (Lebrun, 2007).....	74
Tableau 8	Répondantes et répondants du sondage sur le devis de guide pédagogique en ligne	76
Tableau 9	Conception du devis selon les étapes de production du matériel pédagogique (Paillé, 2007) et les étapes du modèle ADDIE (Lebrun, 2007)	83
Tableau 10	Profils d'entrée en enseignement collégial des enseignantes et des enseignants de la formation continue et ordinaire du Cégep de Chicoutimi ayant répondu au questionnaire	97
Tableau 11	Statistiques sur la perception de l'utilité des sous-objectifs de la première section (la communauté éducative)	100
Tableau 12	Statistiques sur la perception de l'utilité des sous-objectifs de la deuxième section (le cours)	104
Tableau 13	Statistiques sur la perception de l'utilité des sous-objectifs de la troisième section (le programme)	108
Tableau 14	Statistiques sur la perception de l'utilité des sous-objectifs de la quatrième section (la pratique professionnelle)	112

Tableau 15	Statistiques sur la perception de l'utilité des contenus de la première section (la communauté éducative).....	117
Tableau 16	Préférences des supports des contenus de la première section	118
Tableau 17	Statistiques sur la perception de l'utilité des contenus de la deuxième section (le cours).....	123
Tableau 18	Préférences des supports des contenus de la deuxième section.....	124
Tableau 19	Statistiques sur la perception de l'utilité des contenus de la troisième section (le programme)	128
Tableau 20	Préférences des supports des contenus de la troisième section.....	129
Tableau 21	Statistiques sur la perception de l'utilité des contenus de la quatrième section (la pratique professionnelle)	132
Tableau 22	Préférences des supports des contenus de la quatrième section.....	133
Tableau 23	Préférences des mesures d'accompagnement à joindre au guide pédagogique en ligne	135
Tableau 24	Code alphanumérique des participantes et des participants du groupe de discussion.....	143
Tableau 25	Organisation des contenus modifiés selon les quatre niveaux à la suite de l'analyse des résultats du sondage et du groupe de discussion	159

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Schématisation de la pratique professionnelle	47
Figure 2	Compétences enseignantes : au cœur de ma pratique!	53
Figure 3	Bases de l'ingénierie pédagogique : méthodes systémiques de design de Paquette (2005)	66
Figure 4	Modèle ADDIE de Lebrun (2007)	67
Figure 5	Analyse des données qualitatives	87
Figure 6	Quatre sections du devis de guide pédagogique en ligne et leurs objectifs	98
Figure 7	Version améliorée des quatre sections du devis de guide pédagogique en ligne et leurs objectifs	156

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ADDIE	Analyse, Design, Développement, Implantation, Évaluation
AEC	Attestation d'études collégiales
CPEC	Certificat de perfectionnement en enseignement collégial (1 ^{er} cycle)
CQFA	Centre québécois de formation aéronautique
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
GRASPP	Groupe de réflexion et d'action en solidarité avec les profs précaires permanents
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MIPEC	Microprogramme d'insertion professionnelle en enseignement collégial (2 ^e cycle)
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

INTRODUCTION

Si les premiers pas dans une profession ne sont jamais faciles, ceux en enseignement collégial sont particulièrement exigeants et déstabilisants (Brunet, 2009; Desautels, 2013; Gervais, 1999a; Jouan, 2015; Lauzon, 2003; Leclerc, 2012; Lusignan et St-Laurent, 2012; Nault, 2007; Pratte, 2007; Raymond, 2001; Roy, 2008). Souvent considérés comme des références dans leur discipline, les enseignantes et les enseignants débutants vivent un choc identitaire en étant confrontés aux nombreuses compétences à acquérir dans leur nouvelle carrière (Laflamme, 1993; Raymond, 2001; Roy, 2008). Alors que le phénomène d'insertion professionnelle semble étudié en enseignement primaire et secondaire (Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement, 2018; Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008), les débuts dans la profession n'ont pas trouvé de nombreux échos au collégial, notamment en formation continue.

Pourtant, les besoins des enseignantes et des enseignants de ce niveau sont tout aussi urgents que ceux des autres niveaux d'enseignement, spécialement en raison de l'absence de formation initiale obligatoire en pédagogie lors de l'embauche (Desautels, 2013 ; Jouan, 2015 ; Pratte, 2007; Roy, 2008). Avec les avancées des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) (Poellhuber et Fournier St-Laurent, 2014), plusieurs outils ou dispositifs en ligne peuvent soutenir les efforts des directions des cégeps² qui vivent des périodes intensives de renouvellement de la main-d'œuvre enseignante et qui doivent veiller à l'insertion et à la rétention des nouvelles recrues malgré des conditions d'emploi rendues difficiles dans les premières années en raison de la précarité et de l'insécurité

² Nous avons choisi d'utiliser le terme « cégep » pour mentionner les institutions d'enseignement collégial, et ce, malgré le fait que certains portent le nom de « collège », par exemple le Collège de Maisonneuve, et d'autres le nom de « cégep », par exemple le « Cégep de Chicoutimi ». Pour des raisons de cohérence, nous avons fait le choix éditorial du terme « cégep » pour désigner tous les établissements d'enseignement collégial du réseau.

des emplois (Beaudry, 2019; Boudreau, 2019; Lefebvre, 2020; Nadeau, 2018). Dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean comme partout au Québec, cette situation soulève des inquiétudes et motive une recherche de solutions pratiques et abordables.

Le thème de notre essai porte sur l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants à la formation ordinaire³ et continue du Cégep de Chicoutimi. Notre objectif est de créer un guide pédagogique en ligne facilitant leur accueil et leur intégration. En leur donnant accès à de l'information et à des ressources, ce matériel pédagogique conçu en suivant les étapes du modèle ADDIE (Analyse, Design, Développement, Implantation, Évaluation) selon Lebrun (2007) répondra à leurs besoins pour rendre leurs débuts plus fonctionnels et favoriser leur engagement à long terme dans la profession (Lauzon, 2002; 2003).

Le premier chapitre illustre la problématique de notre essai. En première partie, dans le contexte de l'essai, le Cégep de Chicoutimi et Humanis, le Centre de formation continue, sont présentés. Le tableau des ressources humaines est par la suite dépeint à la formation ordinaire et continue. Ensuite, les défis du renouvellement du personnel enseignant, le profil des enseignantes et des enseignants débutants, les difficultés à résoudre en début de carrière ainsi que les limites des mesures d'insertion professionnelle du Cégep de Chicoutimi sont mis en lumière. En deuxième partie, dans le problème de l'essai, nous parlons de notre recension d'écrits sur les recherches portant sur l'insertion professionnelle du personnel enseignant et sur le modèle ADDIE. Par la suite, nous constatons l'absence de recherche portant sur la conception d'un guide pédagogique en ligne pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant à la formation continue et ordinaire. En troisième partie, certains constats inspirent la formulation de notre question générale de l'essai.

Le deuxième chapitre dresse le cadre de référence de notre essai en définissant trois concepts clés : le profil de compétences du personnel enseignant du collégial, l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants ainsi que l'ingénierie

³ Dans le réseau, selon les cégeps, le terme « formation régulière » est aussi employé.

pédagogique. Le premier concept établit les compétences essentielles à développer par les enseignantes et les enseignants débutants. Le deuxième cerne les besoins du nouveau personnel enseignant en fonction des étapes et des dimensions de l'intégration professionnelle. Le troisième concept explique comment s'articule la création de matériel pédagogique en ligne. Nous concluons ce chapitre par une synthèse du cadre conceptuel et la formulation de notre objectif spécifique de l'essai.

Le troisième chapitre présente et explique nos choix méthodologiques. D'abord, nous exposons notre approche méthodologique en détaillant la posture épistémologique et le type d'essai retenus. Ensuite, nous donnons de l'information sur la sélection des participantes et des participants. Nous continuons en décrivant les raisons pour lesquelles nous avons utilisé certains instruments de collecte de données comme le sondage, le groupe de discussion et le journal de bord de la chercheuse. Cela fait, nous énumérons les étapes suivies tout au long du déroulement de notre recherche en précisant le traitement de l'information recueillie lors de la cueillette de données. Nous détaillons les procédés auxquels nous avons fait appel pour garantir la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la validation de la recherche. Nous exposons nos considérations éthiques et les moyens mis en œuvre pour les respecter. Nous terminons ce chapitre en soumettant les limites de notre essai.

Le quatrième et dernier chapitre de l'essai divulgue les résultats obtenus. Dans les deux premières parties, nous détaillons et nous expliquons les données tirées de chacune des huit sections du questionnaire pour mieux en faire l'interprétation. Par la suite, dans les deux parties suivantes, nous poursuivons en présentant les données obtenues grâce au groupe de discussion. Nous terminons en interprétant ces données qualitatives. La présentation et l'interprétation de ces résultats offre un portrait de l'évaluation du devis de guide pédagogique en ligne en vue du développement et de l'implantation du dispositif par une future équipe-collège chargée de son élaboration.

Dans la conclusion de l'essai, nous rappelons les éléments significatifs à retenir dans chaque chapitre : la problématique, le cadre de référence, la

méthodologie et la divulgation de nos résultats. Nous partageons ensuite les limites et les forces du devis de guide pédagogique en ligne proposé à la communauté du Cégep de Chicoutimi ainsi que les pistes d'amélioration et de développement éventuels. Comme point d'orgue, nous réfléchissons à des solutions pour améliorer les programmes d'insertion et de développement professionnel des enseignantes et des enseignants débutants dans l'ensemble du réseau de l'éducation québécois.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre a pour objectif d'illustrer la problématique sur laquelle se fonde la pertinence de notre essai. En première partie, dans le contexte de l'essai, nous faisons la présentation du Cégep de Chicoutimi et d'Humanis, le Centre de formation continue. Après quoi, nous brossons le tableau des ressources humaines. Nous poursuivons avec les défis que représente le renouvellement du personnel enseignant, le profil des enseignantes et des enseignants débutants, les difficultés rencontrées en début de carrière ainsi que les limites des mesures d'insertion professionnelle actuellement disponibles au Cégep de Chicoutimi à la formation continue et ordinaire. En deuxième partie, dans le problème de l'essai, nous présentons notre recension d'écrits sur les recherches portant sur l'insertion professionnelle du personnel enseignant et sur le modèle ADDIE. Par la suite, nous constatons l'absence de recherche portant sur la conception d'un guide pédagogique en ligne pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant à la formation ordinaire et continue. En troisième partie, dans la question générale, nous mettons en évidence le problème de recherche lié à notre essai.

Comme Jouan (2015), pour plus de clarté, il nous semble approprié de préciser le vocabulaire employé dans la rédaction de notre essai. Nous désignons les membres du personnel enseignant débutant en empruntant les termes « enseignantes et enseignants débutants » tels que privilégiés par les auteurs Brunet (2009), Duchesne et Kane (2010), Gervais (1999a), Jouan (2015), Lamontagne (2008), Leroux et Mukamurera (2013) ainsi que Martineau, Vallerand, Portelance et Presseau (2011).

1 LE CONTEXTE DE L'ESSAI

Dans cette mise en contexte de notre essai, nous présentons le Cégep de Chicoutimi et Humanis, le Centre de formation continue, en précisant leur historique, leur nombre d'étudiantes et d'étudiants annuellement et les programmes qu'ils offrent. Par la suite, nous traçons le portrait des ressources humaines du Cégep de Chicoutimi, ce qui inclut la formation ordinaire et la formation continue. Nous enchaînons avec les défis du renouvellement du personnel enseignant. Par la suite, nous décrivons le profil des enseignantes et des enseignants débutants du collégial ainsi que les difficultés à surmonter dans les premières années de la profession enseignante. Nous analysons ensuite les limites des mesures d'insertion professionnelle actuellement disponibles au Cégep de Chicoutimi et chez Humanis.

1.1 La présentation du Cégep de Chicoutimi

Le Cégep de Chicoutimi a été créé le 14 juillet 1967. En 2017, il a fêté son 50^e anniversaire. Il s'agit du premier cégep au Québec à avoir obtenu ses lettres patentes⁴. Il fait partie d'un réseau de 48 cégeps répartis sur le territoire québécois (Cégep de Chicoutimi, 2015). Dans la région du Saguenay–Lac-St-Jean, trois autres cégeps offrent l'enseignement de même niveau : les cégeps d'Alma, de Jonquière et de St-Félicien. Le Cégep de Chicoutimi accueille annuellement une clientèle d'environ 2000 étudiantes et étudiants à la formation ordinaire (Cégep de Chicoutimi, s.d. a).

Le Cégep de Chicoutimi forme des diplômées et des diplômés dans 22 programmes, dont 5 programmes préuniversitaires et 17 programmes techniques. Ces diplômes d'études collégiales (DEC), préuniversitaires et techniques, sont présentés à l'annexe A. Le Cégep de Chicoutimi offre aussi le programme Tremplin-DEC, soit un programme d'accueil, de formation et d'intégration préparant l'admission dans un DEC plus spécifique (Cégep de Chicoutimi, 2020a). Il se distingue particulièrement par son secteur paramédical ainsi que son Centre québécois de formation aéronautique (CQFA), l'une des cinq écoles nationales du Québec basée à St-Honoré-

⁴ Les lettres patentes sont un document émis par le gouvernement officialisant la constitution d'un organisme et précisant ses droits, privilèges et obligations.

de-Chicoutimi. Parmi ses programmes d'études, celui de pilotage est diffusé à l'extérieur des murs du cégep. Plus grande école publique de pilotage au Canada, le CQFA offre le seul programme d'études techniques en pilotage d'aéronefs reconnu par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (Cégep de Chicoutimi, 2020b).

En plus du CQFA, le Cégep de Chicoutimi supervise les activités du Centre d'études collégiales de Forestville qui a été fondé en juillet 1996. Situé sur la Haute-Côte-Nord (Sacré-Cœur à Colombier), il s'agit du plus petit centre collégial du Québec (Cégep de Chicoutimi, 2020c). Par ailleurs, le Centre de géomatique du Québec est affilié au Cégep de Chicoutimi. Bien qu'il n'offre pas de cours crédités, cet organisme parapublic à but non lucratif détient le statut de centre collégial de transfert de technologie (Centre de géomatique du Québec, 2020).

1.2 La présentation d'Humanis, le Centre de formation continue

Humanis, le Centre de formation continue du Cégep de Chicoutimi, a vu le jour en 1998. Auparavant, le département de formation aux adultes s'appelait l'éducation permanente et offrait des services de perfectionnement, de retour aux études et de formation en entreprise depuis la création du Cégep de Chicoutimi (Humanis, 2020a)⁵. Le Centre de formation continue répond aux besoins des travailleuses et des travailleurs, des entreprises et des personnes qui désirent réintégrer le marché du travail (*Ibid.*). Des cours de perfectionnement en entreprise, des programmes menant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales (AEC) ou d'un DEC intensif (durée de 19 mois) et la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) sont offerts à une clientèle adulte. Rappelons que la RAC est une démarche qui permet d'obtenir un diplôme en évaluant et en reconnaissant les compétences acquises grâce à des expériences de vie et de travail en fonction d'un programme d'études (Humanis, 2020b).

⁵ Même si Humanis est situé à l'intérieur du Cégep de Chicoutimi, il constitue une entité indépendante. Voilà ce qui explique que les références de cette section sont attribuées à Humanis plutôt qu'au Cégep de Chicoutimi.

Le Centre de formation continue forme des diplômées et des diplômés dans trois programmes de DEC intensifs et 14 programmes d'AEC. Ceux-ci sont présentés à l'annexe B. La clientèle de la formation continue est bien différente de celle de la formation ordinaire, car elle est composée d'étudiantes et d'étudiants adultes qui ont terminé leur DES depuis au moins un an ou qui détiennent un DEP ou une formation jugée équivalente par le cégep. Le Centre de formation continue accueille annuellement une clientèle d'environ 450 étudiantes et étudiants. Le mode de diffusion des programmes d'AEC en classe mixte (formation synchrone⁶ en ligne et en classe) a permis d'accroître considérablement les inscriptions, car des gens de partout au Québec peuvent suivre leurs cours à distance (Cégep de Chicoutimi, s.d. *d*).

1.3 Le portrait des ressources humaines du Cégep de Chicoutimi

Nous présentons dans le tableau 1 le bilan des effectifs enseignants de 2014 à 2019. Ce tableau compile les données des cinq dernières années du Cégep de Chicoutimi, soit de 2014 à 2019⁷. Les chiffres en gras représentent les cumulatifs des différentes années. Notons qu'il y a eu une diminution du nombre d'enseignantes et d'enseignants qui est passé de 365 à 344. Le même phénomène se remarque pour le nombre d'institutrices, d'instituteurs, de répartitrices et de répartiteurs du CQFA⁸ qui est passé de 45 à 39. Cela peut s'expliquer par la baisse du nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits en formation ordinaire qui est passé de 2 550 en 2014-2015 (Cégep de Chicoutimi, s.d. *a*) à 2161 en 2018-2019 (Cégep de Chicoutimi, s.d. *d*). En formation continue, nous constatons une augmentation du nombre de chargées et de

⁶ Selon Éduscol (2020), on définit la formation synchrone de la façon suivante : « Dans une formation synchrone, l'échange avec les autres apprenants ou avec les tuteurs s'effectue en temps réel, par chat, par web-conférence ou par visioconférence. » Ce type de formation est en opposition avec la formation asynchrone qui permet l'échange d'information en différé.

⁷ Les statistiques de 2019-2020 seront seulement disponibles en novembre 2020, ce qui ne permet pas de les inclure dans cet essai remis en septembre 2020.

⁸ Comme le CQFA est une école de pilotage, il emploie du personnel d'enseignement spécifique. Une institutrice ou un instructeur accompagne et guide les étudiantes et les étudiants en vol, au sol ou en simulateur. Son travail est d'offrir de l'instruction aéronautique. Une répartitrice ou un répartiteur affecte les appareils aux étudiantes et aux étudiants pilotes, fait le suivi des plans de vol, s'assure que les plans de vol soient fermés et que tous les papiers requis soient complétés en plus d'effectuer un suivi de l'entretien des machines pour affecter les appareils.

chargés de cours qui est passé de 46 à 52. À Forestville, le nombre de chargées et chargés de cours est passé de six à huit.

En ayant en tête le roulement de personnel (congrés liés à la maladie, à la maternité, pour raisons personnelles, *etc.*) et si nous prenons en compte qu'il y a eu 40 retraites durant cette période de cinq ans et qu'il y a 21 enseignantes et enseignants de moins en 2019 qu'en 2014, nous pouvons en déduire qu'au minimum une vingtaine d'enseignantes et d'enseignants débutants ont rejoint les rangs des effectifs.

Tableau 1
Évolution statistique du personnel enseignant du Cégep de Chicoutimi

Catégorie	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Nombre total d'enseignants	365	363	352	344	344
Enseignants réguliers	262	268	258	254	246
Instructeurs/répartiteurs	45	43	40	39	38
Chargés de cours, Humanis	46	46	47	47	52
Chargés de cours, Forestville	N/A	6	7	4	8
Âge moyen	44	44	44	45	47
Nombre de retraites	9	11	4	5	10
Nombre d'enseignants ayant obtenu leur permanence	10	7	8	10	4

Source :

Cégep de Chicoutimi (s.d. a). *Rapport annuel 2014-2015*. Site téléaccessible à l'adresse <https://cchic.ca/fichiers/Rapport-annuel_2014-2015_VF_Cahier.pdf>. Consulté le 26 avril 2020.

Cégep de Chicoutimi (s.d. b). *Rapport annuel 2015-2016*. Site téléaccessible à l'adresse <https://cchic.ca/wp-content/uploads/RapportAnnuel_2015-2016_CChic.pdf>. Consulté le 26 avril 2020.

Cégep de Chicoutimi (s.d. c). *Rapport annuel 2016-2017*. Site téléaccessible à l'adresse <https://cchic.ca/wp-content/uploads/Rapport-annuel_2016-2017_VF.pdf>. Consulté le 26 avril 2020.

Pour les années 2017-2018 et 2018-2019, données fournies par la Direction des ressources humaines du Cégep de Chicoutimi en date du 27 avril 2020 (changement dans la rédaction des rapports annuels)

1.4 Le renouvellement du personnel enseignant : un défi de taille

Comme le Cégep de Chicoutimi compte 50 ans d'existence, nous assistons depuis les 20 dernières années au renouvellement graduel du corps professoral. Selon les statistiques, l'âge moyen des enseignantes et des enseignants du Cégep de Chicoutimi en février 2018 était de 44 ans. En 2015-2016, sur les 352 enseignantes et enseignants, 18,5 % (65 enseignantes et enseignants de 55 ans et plus sur le total des 352) sont potentiellement admissibles à la retraite. En 2028, c'est environ 27 % des enseignantes et des enseignants qui pourront se retirer eux aussi du milieu du travail, puisque 97 enseignantes et enseignants de 46 à 54 ans sur le total des 352 auront atteint les critères d'admissibilité à la retraite. En ce sens, si on cumule les 97 enseignantes et enseignants de 46 à 54 ans ainsi que les 65 enseignantes et enseignants de 55 ans et plus, c'est près de 46 % (162 sur 352) des effectifs qui devraient être remplacés d'ici les dix prochaines années, ce qui implique une dotation majeure et l'accueil de nombreuses nouvelles recrues (Cégep de Chicoutimi, s.d. b).

Selon les statistiques du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport datant de 2007 présentées par De Repentigny et Sabourin (2011), les départs à la retraite se sont progressivement accentués depuis les années 2000 tandis que le nombre d'étudiantes et d'étudiants fréquentant le réseau collégial a augmenté d'environ 10 %. Cette conjoncture a provoqué l'ouverture d'environ 2000 postes et charges d'enseignement par le Bureau de placement à partir de 2007. Toujours selon De Repentigny et Sabourin (2011), après une enquête auprès de plusieurs syndicats du Québec, les cégeps ont rencontré de nombreux obstacles pour recruter des enseignantes et des enseignants. Ils ont reçu un faible nombre de candidatures, parfois même aucune, lors de certains affichages. Un nombre élevé de candidates et de candidats ne répondaient pas aux exigences normalement requises par l'emploi d'enseignant (*Ibid.*).

Jusqu'au 30 juin 2019, le nombre des départs à la retraite a été multiplié en raison des changements apportés au régime de retraite des employées et des employés de l'état, notamment en ce qui concerne le droit à une rente sans réduction qui est

passée de 60 ans ou 35 ans de service à 61 ans ou 35 ans de service ou l'atteinte du nouveau facteur 90⁹ ainsi que l'augmentation du taux de réduction due à l'anticipation de la rente immédiate qui est passé de 4 % à 6 % par année d'anticipation à partir du 1^{er} juillet 2020 (Gouvernement du Québec, 2018). Ces modifications ont entraîné une vague de retraites, puisque les enseignantes et les enseignants admissibles ont eu avantage à se retirer avant l'entrée en vigueur des nouvelles conditions et pénalités.

En outre, comme le soulignent Beaudry (2019), Boudreau (2019) et Nadeau (2018), la situation risque de devenir plus complexe encore dans les cégeps du Québec : jumelés au renouvellement du corps professoral, la baisse démographique¹⁰, la mauvaise évaluation des besoins et le fait que les étudiantes et les étudiants suivent moins de cours par session sont toutes des situations menant à une augmentation de l'instabilité des emplois chez les enseignantes et les enseignants des cégeps. D'ailleurs, il s'est formé un rassemblement, le Groupe de réflexion et d'action en solidarité avec les profs précaires permanents (GRASPP), dont Boudreau (2019) est le cofondateur. Le GRASPP a relevé les enjeux de la précarité chez le personnel enseignant du collégial et revendique de meilleures conditions de travail, autant sur le plan de la sécurité d'emploi que sur le plan salarial. Ajoutons aussi que Lefebvre (2020) annonçait que la rentrée de l'automne 2020 serait une période d'incertitude pour les enseignantes et les enseignants sans permanence qui subissent la baisse d'inscriptions des étudiantes et des étudiants liée à la COVID-19.

Ainsi, en plus d'un risque de pénurie de main-d'œuvre lié aux départs massifs, un grand roulement de personnel est à prévoir d'ici les cinq prochaines années en raison des mauvaises conditions d'emploi associées à la précarité (Boudreau, 2019; Nadeau, 2018). Voilà qui justifie l'importance pour les départements et les directions des ressources humaines des cégeps de consacrer plus d'efforts à la mise en place de

⁹ Le critère 90 se définit par l'atteinte du critère 60 ans d'âge additionné au critère de 30 années de service pour l'admissibilité à la rente (Retraite Québec, 2018).

¹⁰ Alors qu'en 1991 il y avait eu environ 97 000 naissances au Québec, il n'y en a eu que 72 000 en 2002, année de naissance de plusieurs étudiantes et étudiants inscrits actuellement dans les cégeps (Boudreau, 2019).

mesures d'insertion professionnelle afin d'améliorer le maintien en emploi des enseignantes et des enseignants débutants.

1.5 Le profil des enseignantes et des enseignants débutants

À la formation ordinaire du Cégep de Chicoutimi, selon le tableau des exigences pour le personnel enseignant (Cégep de Chicoutimi, 2017), les conditions minimales d'embauche sont basées sur les qualifications dans la discipline d'enseignement. Le baccalauréat est l'exigence minimale pour enseigner, sauf dans certains domaines techniques pour lesquels il n'y a pas de formation universitaire, par exemple en Techniques d'hygiène dentaire, en Techniques d'inhalothérapie et en Soins préhospitaliers d'urgence. Lors de la sélection des enseignantes et des enseignants débutants, en plus d'un examen de sélection en français, des questions et des scénarios d'enseignement permettent de mesurer les aptitudes pédagogiques des candidates et des candidats. La formation pédagogique et l'expérience en enseignement sont considérées comme des atouts (*Ibid.*).

À la formation continue, lors de l'attribution des charges de cours, les conseillères et les conseillers pédagogiques respectent la liste des priorités d'emploi par discipline fournie par la Direction des ressources humaines du Cégep de Chicoutimi¹¹. Si aucune enseignante ou aucun enseignant de cette liste n'accepte la charge de cours, les conseillères et les conseillers pédagogiques doivent procéder au recrutement d'une nouvelle ressource. Dans ces situations, il n'existe pas de tableau des exigences pour le personnel enseignant spécifique à la formation continue, mais les critères de sélection restent les mêmes qu'au Cégep de Chicoutimi : le baccalauréat est exigé sauf dans les domaines techniques sans équivalent universitaire, par exemple dans les programmes d'AEC en Courtage immobilier résidentiel, d'AEC en Inspection en bâtiments et d'AEC en Prévention des incendies. Contrairement à la formation ordinaire, il n'y a pas systématiquement de comité de

¹¹ Le respect des priorités d'emploi est le même à la formation continue qu'à la formation ordinaire. Cependant, à la formation ordinaire, ce sont les coordonnatrices et les coordonnateurs de département qui coordonnent la tâche et l'attribution des remplacements. À la formation continue, ce sont les conseillères et les conseillers pédagogiques qui attribuent les charges de cours.

sélection officiel impliquant la Direction des ressources humaines ni d'examen de sélection en français : le recrutement s'effectue par les conseillères et les conseillers pédagogiques lors d'entrevues informelles. Les enseignantes et les enseignants débutants sont aussi sélectionnés pour leur expertise. Les compétences pédagogiques acquises en formation ou par l'expérience demeurent des plus-values¹².

Soulignons que les enseignantes et les enseignants débutants au collégial, à l'inverse du primaire et du secondaire (Porletance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008), ne possèdent pas tous une formation initiale en enseignement lors de leur embauche. En somme, ils sont choisis principalement pour leur expertise dans leur secteur d'activités (Desautels, 2013 ; Jouan, 2015 ; Pratte, 2007; Roy, 2008). S'ajoutent à leurs compétences disciplinaires recherchées une « expérience de vie qui [leur] est propre, des habiletés, des attitudes, une manière de penser, de travailler — donc un ensemble de qualités personnelles » (Pratte, 2007, p. 19). Dans cette perspective, le profil de base d'une enseignante et d'un enseignant débutant au collégial se veut un amalgame d'expertise de la discipline et de qualités personnelles (*Ibid.*).

Seulement, est-ce assez pour devenir une enseignante ou un enseignant au collégial qualifié(e) et efficace ?

On est tout de suite tentés de se demander s'il existe dans le réseau [...] un « profil complet ». Cette personne aurait une formation dans la discipline, mise à jour par des activités régulières de perfectionnement, une expérience de travail dans la discipline, une formation en pédagogie, une expérience en enseignement, idéalement au collégial, et une connaissance de l'établissement pour y avoir déjà travaillé, dans l'enseignement ou dans une autre fonction (Pratte, 2007, p. 19).

Bref, il existe une variété de profils d'entrée en enseignement collégial. En effet, contrairement aux autres niveaux d'enseignement où les candidates et les candidats sont engagés sur la base de leur baccalauréat en enseignement et de leur

¹² Il nous est impossible de mentionner des références institutionnelles concernant l'attribution des charges de cours à la formation continue, car il n'en existe pas. Le fonctionnement demeure implicite : aucune procédure ne régit le processus à suivre pour le recrutement des nouvelles ressources lorsque la liste des enseignantes et enseignants avec une priorité d'emploi est épuisée.

brevet d'enseignement (Gouvernement du Québec, 2020), au collégial, certaines personnes sont engagées parce qu'elles ont de la formation et/ou de l'expérience dans la discipline d'enseignement (Pratte, 2007). À cette qualification spécifique, s'ajoutent parfois de la formation en pédagogie et/ou de l'expérience en enseignement (*Ibid.*). Dans certains cas, les candidates et les candidats connaissent le milieu collégial ou y ont travaillé (*Ibid.*). Les meilleures candidatures possèderaient une formation, de l'expérience et des connaissances dans les trois sphères : leur discipline d'enseignement, la profession enseignante et l'établissement. Plus les enseignantes et les enseignants débutants répondent aux critères énumérés dans le tableau 2, plus ils se rapprochent du profil complet identifié par Pratte (2007).

Par contre, dans plusieurs disciplines où peu de candidates et de candidats appliquent sur les postes en enseignement, par exemple en anglais, en littérature, en informatique, en mathématiques, en soins infirmiers ainsi que dans plusieurs techniques physiques et de la santé (De Repentigny et Sabourin, 2011), il arrive que les enseignantes et enseignants débutants ne répondent qu'au critère de la maîtrise de la discipline sans avoir de formation, d'expérience ou de connaissances en pédagogie collégiale et sur l'établissement. Même s'ils sont des travailleuses et des travailleurs d'expérience dans leur domaine, les enseignantes et les enseignants débutants au collégial sont parfois des novices en enseignement (Pratte, 2007). Cette réalité implique des besoins d'accompagnement et de perfectionnement spécifiques au collégial pour ces recrues qui risquent d'éprouver certaines difficultés additionnelles.

Tableau 2
Variété de profils d'entrée en enseignement collégial

La discipline d'enseignement		La profession enseignante		L'établissement	
Formation	Expérience	Formation	Expérience	Connaissances	Expérience
L'enseignante ou l'enseignant débutant a une formation dans la discipline d'enseignement.	L'enseignante ou l'enseignant débutant a une expérience de travail dans le domaine de la discipline d'enseignement.	L'enseignante ou l'enseignant débutant a une formation dans le domaine de l'éducation.	L'enseignante ou l'enseignant débutant a une expérience de travail comme professeur.	L'enseignante ou l'enseignant débutant a une connaissance des particularités et de la culture de l'établissement.	L'enseignante ou l'enseignant débutant a une expérience de travail dans l'établissement.

Source : Tableau inspiré de celui de Pratte, M. (2007). Se préparer à l'arrivée importante de nouveaux professeurs. *Pédagogie collégiale*, 20 (4).

Au-delà du profil idéal complet, bien que dans plusieurs professions l'intégration du nouveau personnel soit plus graduelle et encadrée, « le mythe de l'enseignante et de l'enseignant performant et compétent dès son entrée dans la profession est très présent dans le milieu de l'enseignement » (Jouan, 2015, p. 5). En général, les ordres professionnels, comme ceux des ingénieurs, des architectes, des avocats, *etc.*, disposent de mécanismes d'accès à la profession propices à l'insertion de la relève et au « développement graduel des compétences considéré de façon à assurer la protection du public et à attribuer des responsabilités appropriées à l'expérience » (Ouellet et Archambault, 2009, p. 175). En enseignement, la répartition des tâches est basée sur l'ancienneté alors que les enseignantes et les enseignants débutants n'ont pas les mêmes capacités et le même bagage que leurs collègues plus expérimentés (Ouellet et Archambault, 2009), ce qui contribue au stress de l'entrée dans la profession.

À ce propos, plusieurs auteurs (Jouan, 2015 ; Lusignan et St-Laurent, 2012 ; Roy, 2008) mentionnent la transition stressante entre le statut de professionnel d'expérience et de novice en enseignement, car les enseignantes et les enseignants

débutants doivent faire face à des enjeux pédagogiques, disciplinaires, relationnels et affectifs (Lusignan et St-Laurent, 2012) qu'ils n'avaient jamais affrontés précédemment. Comme le souligne Raymond (2001), les enseignantes et les enseignants débutants du collégial doivent effectuer une « transition entre l'identité professionnelle de spécialiste (disciplinaire ou professionnel) et l'identité de formateur » (p. 23). Une telle période de bouleversement exige une véritable transformation identitaire : les enseignantes et les enseignants débutants sortent de leur zone de confort pour construire leur nouvelle identité de pédagogue. Ils doivent s'approprier leur rôle, découvrir leur nouveau milieu de travail et le réseau de contacts qui s'y rattache, développer des compétences pédagogiques en plus de redéfinir leur sentiment d'appartenance (Raymond, 2001). Laflamme (1993) mentionne que la transition professionnelle est une période où les conditions de vie changent complètement, car l'individu doit non seulement acquérir des habiletés techniques nécessaires pour répondre à la demande de son nouvel emploi, mais aussi des habiletés relationnelles et sociales.

1.6 Les difficultés à surmonter dans les premières années de la profession enseignante

Passant d'expertes ou d'experts d'un domaine à recrues en enseignement collégial, les enseignantes et les enseignants débutants doivent parfois s'adapter au cadre collégial et apprendre graduellement leur deuxième profession tout en l'exerçant, ce qui implique bien souvent des apprentissages par essais et erreurs dans les débuts (Lauzon, 2002). Pour illustrer les types d'adaptation reliés aux premières années dans l'entrée dans la profession enseignante, le tableau 3 résume les catégories de besoins d'adaptation professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants tout en donnant une description de chacune : l'adaptation à la salle de classe (didactique, gestion de classe et évaluations), l'adaptation à l'école (clientèles et services), l'adaptation personnelle (accueil et nouveaux collègues), l'adaptation aux districts scolaires (milieu collégial : règlements, fonctionnement des Ressources humaines, syndicat, *etc.*) et l'adaptation à la communauté (Weva, 1999).

Tableau 3
Catégories de besoins d'adaptation professionnelle des novices

Types d'adaptation	Description
Adaptation à la salle de classe	Matériel didactique Gestion de classe Évaluation des apprentissages
Adaptation à l'école (environnement)	Clientèle étudiante Services offerts aux enseignants (cafétéria, secrétariat, matériel audiovisuel, bibliothèque)
Adaptation personnelle (accueil reçu par les novices)	Premières impressions
Adaptation aux districts scolaires	Conseillers pédagogiques Directeurs Règlements et politiques Fonctionnement des RH (période de paie, assurances, cotisations, plan de retraite, <i>etc.</i>) Information sur l'aspect légal de la profession (droits des enseignants et des étudiants) Activités de perfectionnement
Adaptation à la communauté	Présentation des novices aux personnes responsables des services offerts par la communauté

Source : Tableau inspiré de K. W. Weva, (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. In J.C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès. (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation* (p. 187-208). Bruxelles : De Boeck Université.

Tous ces facteurs ont une influence certaine sur le niveau de stress des enseignantes et des enseignants débutants qui sont plongés dans l'inconnu (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008). Face à un milieu nouveau, ils doivent acquérir rapidement des savoirs, savoir-être, savoir-faire pédagogiques et maîtriser des compétences jamais développées auparavant (Jouan, 2015 ; Lusignan et St-Laurent, 2012 ; Roy, 2008). Nous pouvons donc conclure que leur adaptation est multifactorielle, puisqu'elle touche cinq types d'adaptation, et qu'elle implique un haut niveau de complexité de par les liens à faire entre plusieurs éléments (classe, école, vie personnelle, milieu et communauté) simultanément. Autant au primaire, au

secondaire qu'au collégial, les premières années en enseignement dans la profession sont marquées par des défis de taille : « L'insertion professionnelle des enseignants est une étape souvent difficile, durant laquelle le débutant est aux prises avec une multitude d'expériences et de situations nouvelles auxquelles il doit s'adapter rapidement » (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008, p. 2).

Cette période de changements intensifs est un passage obligé auquel chaque enseignante et enseignant débutant s'adapte différemment selon sa personnalité. D'ailleurs, les problèmes rattachés à l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants peuvent être classés selon certains facteurs associés au décrochage de la profession : 1) les facteurs liés à la tâche des enseignantes et des enseignants débutants (profession exigeante, chronophage et peu attrayante, gestion de classe difficile, mauvaises conditions de travail, aspects administratifs contraignants, *etc.*) ; 2) les facteurs liés à la personne (caractéristiques émotionnelles, psychologiques, sociodémographiques et professionnelles incompatibles avec la profession enseignante) ; 3) les facteurs liés à l'environnement (relations conflictuelles avec les acteurs éducatifs et sociaux, isolement, manque de soutien) (Jouan, 2015 ; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013).

Des études démontrent que les nombreux facteurs sont susceptibles d'affecter les enseignantes et les enseignants débutants en provoquant la remise en question de leur orientation professionnelle, de leur confiance en eux et de leur représentation de la profession (Lusignan et St-Laurent, 2012). La perception que les débuts sont souvent difficiles peut aussi entraîner un sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignantes et les enseignants débutants (Martineau et Presseau, 2003). La charge des enseignantes et des enseignants débutants est parfois si imposante qu'elle peut intimider et mener au décrochage de la profession (Karsenti, 2017). En somme, Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais (2008) résument la situation ardue en affirmant que les conséquences principales liées aux difficultés d'insertion chez les enseignantes et les enseignants débutants sont le stress, les troubles psychologiques et le décrochage professionnel.

L'insertion professionnelle est particulièrement ardue, car les premières années dans l'enseignement sont fréquemment marquées par la précarité et l'instabilité (Mukamurera, 2005 ; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Comme les enseignantes et les enseignants débutants vivent un contexte d'emploi précaire, ils n'ont généralement pas d'autre choix que d'accepter la première charge d'enseignement qui leur est proposée sans se soucier de leurs préférences ou de leurs attentes (Gingras et Mukamurera, 2008). Couramment, il faut préparer des cours dans un court laps de temps, car les enseignantes et les enseignants précaires obtiennent leur tâche en dernier, parfois quelques jours avant le début des cours (Feiman-Nemser, 2003 ; Kelchtermans et Ballet, 2002).

Pourtant, le manque d'expérience des enseignantes et enseignants débutants fait en sorte qu'il est plus difficile pour eux que pour leurs collègues plus expérimentés de résoudre les différents problèmes éprouvés au quotidien dans leur enseignement (Perrenoud, 2001). Ils ont besoin de plus de temps pour effectuer les différentes tâches liées à la profession enseignante : planification, réflexion, préparation des évaluations, construction d'un système de gestion, *etc.* (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008). Ils se sentent parfois perdus, car ils ne connaissent pas le fonctionnement de l'école et les habitudes de l'équipe en place. Comme les règles du milieu scolaire ne sont pas toujours explicites, cela rend plus difficile la socialisation des enseignantes et des enseignants débutants qui doivent « deviner » ce qu'on attend d'eux (Gervais, 1999b).

Martineau (2006) fait appel au concept de résilience pour expliquer le maintien de l'orientation professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants qui affrontent plusieurs difficultés sans se décourager et abandonner. Selon lui, l'enseignante ou l'enseignant résilient ferait en sorte de réduire l'impact du stress sur sa pratique en parvenant à utiliser les ressources à sa disposition pour gérer les situations stressantes et conflictuelles (*Ibid.*). Certains éléments contribueraient particulièrement à la résilience, soit des relations signifiantes, des compétences et des habiletés suffisantes, un sentiment de responsabilité et des possibilités d'avancement,

une reconnaissance des efforts et un sens de l'humour permettant de dédramatiser les situations (*Ibid.*). Selon Archambault et Ouellet (2009), dans une optique de soutien aux enseignantes et aux enseignants débutants, ces conditions sont à considérer.

1.7 Les limites des mesures d'insertion professionnelle à la formation continue et ordinaire du Cégep de Chicoutimi

Au Cégep de Chicoutimi, il existe déjà un programme d'insertion professionnelle qui se divise en trois parties : le programme d'accueil et d'intégration du nouveau personnel (Cégep de Chicoutimi, 2008), le projet Ulysse¹³ et le programme de formation créditée de l'Université de Sherbrooke (2020), soit le Certificat de perfectionnement en enseignement collégial (1^{er} cycle) (CPEC) et le MIPEC (2^e cycle). Ces modes d'accompagnement sont fondés sur des formules de jumelage avec une conseillère ou un conseiller pédagogique, le mentorat par un pair du même département ou par le tutorat avec l'une ou l'autre de ces ressources. Cette diversification peut être vue comme un atout, car si un programme d'insertion professionnelle n'est basé que sur un seul dispositif, il n'amène pas d'effets positifs ou significatifs autant que la combinaison de plusieurs mesures (Corbell, 2009 ; Jouan, 2015 ; Smith et Ingersoll, 2004).

Toutefois, le programme actuel d'insertion professionnelle possède certaines limites. D'une part, les outils disponibles doivent être mis à jour. Par exemple, la dernière révision du programme d'accueil et d'intégration du nouveau personnel des ressources humaines date de mai 2008 et celle du projet Ulysse date de l'automne 2009. Des spécialistes de l'insertion professionnelle tels que Pratte (2007) notent l'importance d'actualiser les démarches d'accueil. D'autre part, les outils disponibles s'adressent davantage aux personnes chargées d'intervenir auprès des enseignantes et des enseignants débutants qu'à celles-ci et ceux-ci : mis à part le

¹³ Ulysse est un projet de mentorat que le Service des programmes a mis sur pied en 2009. Il s'agit d'une trousse d'outils pour aider les personnes qui le désirent à offrir du support aux enseignantes et aux enseignants débutants de leur département sous forme de mentorat. Ce projet est seulement disponible dans les fichiers de la direction des études, et il n'est pas distribué dans la communauté et sur le site Internet. Il nous est impossible de mentionner des références institutionnelles concernant le projet Ulysse, car il n'en existe pas.

guide d'accueil du nouvel enseignant, le reste des documents est destiné aux mentors et aux accompagnateurs du projet Ulysse.

À la formation continue, il n'existe pas de programme d'insertion professionnelle officiel. Les conseillères et les conseillers pédagogiques responsables de l'encadrement des enseignantes et enseignants débutants offrent un accueil de type administratif, une formation sur la plateforme de formation en ligne si leurs cours se donnent en classe mixte ainsi qu'une rétroaction sous forme d'une compilation des évaluations des étudiantes et des étudiants à la fin de leur premier cours. Cette lacune peut avoir de graves conséquences à long terme. Weva (1999) indique que le vécu de l'insertion professionnelle exerce une forte influence sur la suite de la carrière, notamment sur la persévérance dans la profession et sur l'efficacité enseignante tout en jetant les bases de la dynamique motivationnelle qui stimulera l'enseignante ou l'enseignant dans le prolongement de celle-ci.

2 LE PROBLÈME DE L'ESSAI

Le problème de l'essai met en lumière notre recension d'écrits sur les recherches portant sur l'insertion professionnelle du personnel enseignant au collégial et sur le modèle ADDIE pour la conception de matériel pédagogique en ligne. Nous constatons ensuite l'absence de recherche sur la conception d'un guide pédagogique en ligne pour favoriser l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant. Cette prise de conscience nous mène à la formulation de notre question générale de l'essai.

2.1 Les recherches portant sur les mesures d'insertion professionnelle

Dans les banques de données, dont celles d'ERIC EBSCO, d'Erudit, de Regard du Centre de documentation collégiale (CDC), de Repère et du thésaurus ÉDUthès, nous avons effectué une recherche sur la période de 2008 à 2020. Nous avons choisi les mots-clés français accompagnement, développement des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants, insertion et mentorat, et ce, en ajoutant ou non au collégial

à la fin de l'intitulé. Nous avons aussi ciblé les mots guide d'insertion professionnelle qui ont pris des variantes comme guide ou guide pédagogique. En anglais, nous avons utilisé les mots-clés *coaching teachers, educating integrated professionals, induction program, learning to teach, master teacher program, mentoring, new teachers experience, occupational integration, personnel integration, professional development, professional induction of cegep teachers, teacher efficacy, teacher induction et teacher integration*.

En faisant le tri des résultats, nous avons observé le nombre élevé de documentations sur l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants au primaire et au secondaire. Si quelques revues professionnelles comme *Pédagogie collégiale* et *Vie pédagogique* ainsi que des recherches universitaires abordent la problématique au niveau collégial, la majorité des monographies, des essais, des mémoires ou des thèses traitent des autres niveaux d'enseignement. Nous avons aussi pu constater que des commissions scolaires et certains cégeps ont produit des manuels, des plans ou des programmes d'accueil du nouveau personnel enseignant : certains sont très sommaires tandis que d'autres se dotent de plusieurs moyens d'intégration allant de la rencontre d'information jusqu'au portail en ligne. Dans plusieurs cas, des programmes de mentorat et de tutorat sont disponibles pour les enseignantes et les enseignants débutants.

Il existe des essais, des mémoires et des thèses qui se penchent spécifiquement sur la question de l'insertion professionnelle du personnel enseignant au collégial. Bouchard (2009) s'intéresse au bilan des pratiques professionnelles de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants du collégial à la suite de l'autoévaluation de leur enseignement. Brunet (2009) se concentre sur l'élaboration d'un guide d'encadrement pour le mentorat auprès du personnel enseignant débutant en soins infirmiers au collégial. Desautels (2013) travaille à la conception d'un portail d'information pour faciliter l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant au Collège Maisonneuve. Galaise (2009) décrit la transition professionnelle des enseignantes et des enseignants du collégial, entre leur discipline

et l'enseignement. Jouan (2015) se penche sur la description de pratiques d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant dans le programme collégial Techniques d'hygiène dentaire. Leclerc (2012) propose l'élaboration d'un guide pour l'insertion des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants à l'Institut des procédés industriels. Roy (2008) traite de l'insertion professionnelle de l'infirmière experte comme enseignante novice en soins infirmiers au collégial en privilégiant l'apport du mentorat.

2.2 Les recherches portant sur la conception de matériel pédagogique en ligne au collégial selon le modèle ADDIE

Dans les banques de données francophones comme celles citées plus haut, nous avons cherché les mots-clés ADDIE et développement de matériel pédagogique sur la période de 2008 à 2020. Nous avons choisi le modèle ADDIE, puisque qu'il s'agit de celui le plus utilisé dans le développement de matériel didactique en ligne au collégial. Si quelques recherches ont été accomplies au collégial sur l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants, peu d'entre elles ont suivi les étapes du modèle ADDIE (Lebrun, 2007). Trois recherches utilisant ce concept ont suscité notre intérêt : celles réalisées par Desautels (2013), par Deschamps (2015) et par Ducharme (2017).

Comme mentionné plus haut, Desautels (2013) s'est servie du modèle ADDIE pour créer un portail d'information facilitant l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant au Collège Maisonneuve, ce qui en fait un projet apparenté au nôtre dans la mesure où le matériel pédagogique conçu dans le cadre de ce projet est de même nature. Bien entendu, notre essai répondra aux besoins spécifiques de notre cégep. Au-delà de ces ajustements locaux, il va plus loin que celui de Desautels (2013) en ciblant la formation continue et la formation ordinaire (incluant les particularités de la formation générale et de la formation technique), et ce, en choisissant la forme du guide pédagogique plutôt que du portail.

Par ailleurs, de son côté, Deschamps (2015) visait à :

concevoir et développer un dispositif d'apprentissage en ligne, selon le modèle ADDIE, dans le but de soutenir les enseignantes et enseignants dans l'amélioration de la compétence des stagiaires en matière d'asepsie de l'instrumentation dentaire lors des stages cliniques du programme collégial de Techniques de denturologie (p. 46).

Finalement, Ducharme (2017) avait pour titre d'essai : Conception d'une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme collégial Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique et le modèle ADDIE.

2.3 L'absence de recherche portant sur la conception d'un guide pédagogique en ligne pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant à la formation continue et ordinaire

Si notre essai n'est pas le seul à étudier le phénomène de l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants du collégial, il a néanmoins la particularité de cibler les besoins autant à la formation ordinaire qu'à la formation continue, deux orientations d'enseignement souvent traitées comme étant autonomes l'une de l'autre, et ce, malgré le fait que plusieurs enseignantes et enseignants font le pont entre ces deux clientèles collégiales. Dans les banques de données comme celles citées plus haut, nous avons pu constater qu'il ne semble exister aucune recherche sur la conception d'un dispositif en ligne qui répond aux besoins d'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants autant à la formation continue qu'à la formation ordinaire. Par ailleurs, nous pouvons affirmer qu'à la formation ordinaire, les dispositifs en ligne qui favorisent l'intégration professionnelle s'adressent en majorité aux enseignantes et aux enseignants des programmes techniques (Deschamps, 2015 ; Ducharme, 2017).

Par ailleurs, toujours à la suite de nos recherches dans les banques de données portant sur les mesures d'insertion professionnelle (voir section 2.1) et sur la conception de matériel pédagogique en ligne au collégial selon le modèle ADDIE (voir section 2.2), nous avons pu constater qu'il ne semble exister aucune recherche

sur un guide pédagogique en ligne pour favoriser l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant au collégial. Notre essai participe à l'avancement des connaissances dans ce domaine en proposant un outil de ce type qui n'a jamais été conçu auparavant selon les étapes du modèle ADDIE.

3 LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI

Quand elle aborde la question de l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants, Lauzon (2003) compare différents cheminements : ceux qui impliquent une intégration assez facile, soit agréable et positive, comparativement à ceux qui vivent plutôt une insertion difficile, c'est-à-dire stressante et pénible, dans un contexte hostile. Parmi les enseignantes et enseignants qu'elle a interrogés, ceux qui ont une insertion facile ont développé des relations collégiales avec les membres de leur département, des relations de type relation mentorale informelle et où le climat de travail est ouvert aux échanges (*Ibid.*). Les enseignantes et les enseignants débutants ayant une insertion positive ont souvent une formation et de l'expérience en enseignement tout en étant bien entourés. Par contre, toujours selon Lauzon (2003), celles et ceux qui disent vivre une insertion difficile sont celles et ceux qui n'ont aucune expérience en enseignement et qui considèrent la matière comme difficile à enseigner, qui ont vécu une situation de surtâche et/ou conflictuelle avec leur département et qui ont reçu peu d'aide et d'encadrement de la part de leurs collègues. En ce sens, ces enseignantes et enseignants débutants ont vécu de l'isolement et ont dû apprendre par essais et erreurs sans les références offertes par le perfectionnement (*Ibid.*).

Il se dégage de la conclusion de Lauzon (2003) que les relations de travail harmonieuses, l'accompagnement par des mentors, l'accès à de la documentation rapidement, l'encadrement départemental ainsi que de la formation pédagogique et disciplinaire jouent un rôle important dans le processus d'insertion professionnelle pour éviter des situations de crise et mener à l'équilibre et à l'engagement.

L'engagement dans la profession se réalise lorsqu'il y a coïncidence entre le désir d'engagement du professeur et les possibilités concrètes de travail. Si le désir est présent et que les conditions de possibilité ne sont pas satisfaisantes, l'engagement est contrarié. S'il y a incertitude de la part du professeur quant à son désir d'engagement, même alors que les conditions de possibilité sont présentes, on peut parler d'engagement différé. Dans le cas où le professeur vit une crise à la suite de la période d'insertion, l'engagement est également différé. Lorsqu'un professeur quitte l'enseignement (départ), c'est qu'il renonce à s'engager (Lauzon, 2003, p. 26).

L'impact premier d'une insertion professionnelle réussie s'avère donc l'engagement à plus long terme des enseignantes et des enseignants débutants.

Dans notre recension d'écrits, nous avons pu constater l'absence de recherches portant sur la conception d'un guide pédagogique en ligne pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant à la formation continue et ordinaire. Nous croyons que ce vide mérite d'être comblé afin d'aider le personnel enseignant débutant à vivre une expérience positive menant à l'engagement dans la profession enseignante (*Ibid.*). Si plusieurs auteurs ont abordé la question de l'insertion professionnelle aux autres niveaux d'enseignement (Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement, 2018; Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008), il y a beaucoup moins de documentation sur cette même intégration au niveau collégial. Nous avons pu voir que plusieurs essais, mémoires et thèses (Bouchard, 2009; Brunet, 2009; Desautels, 2013, Galaise, 2009; Jouan, 2015; Leclerc, 2012; Roy, 2008) ont abordé la question dans leurs recherches. Beaucoup d'entre eux ont décrit le phénomène de l'insertion professionnelle dans leur cégep et leur programme technique, mais aucun n'a abordé la situation des enseignantes et des enseignants à la formation continue. Par ailleurs, la solution d'un dispositif en ligne pouvant servir de moyen pour soutenir les enseignantes et les enseignants débutants n'a pas été soulevé, mis à part chez Desautels (2013) qui propose l'idée d'un portail d'information.

En lien avec le problème de l'essai, la question générale de l'essai est donc la suivante : comment concevoir un dispositif en ligne pouvant répondre aux besoins spécifiques d'insertion professionnelle et favoriser l'engagement dans la profession des enseignantes et des enseignants débutants de la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi ?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence de notre essai inclut trois concepts clés : le profil de compétences du personnel enseignant du collégial, l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants et l'ingénierie pédagogique avec le modèle ADDIE. Le premier concept sert à établir les compétences essentielles à développer par les enseignantes et les enseignants débutants. Le deuxième permet de cibler les défis du nouveau personnel enseignant en fonction des étapes et des dimensions de l'intégration professionnelle. Pour nous orienter afin de créer du matériel didactique de qualité, le troisième concept nous aide à donner une structure à la démarche de conception d'un devis de dispositif en ligne. Au final, nous proposons une synthèse de ce cadre conceptuel suivie de la présentation de l'objectif spécifique de l'essai.

1 LE PROFIL DE COMPÉTENCES DU PERSONNEL ENSEIGNANT DU COLLÉGIAL

Dans cette section, nous nous attardons à la définition du profil de compétences en enseignement, à la description des ressources, des compétences et des champs d'action essentiels à la profession ainsi qu'aux modalités pour en faire la construction. Nous terminons en présentant un modèle de développement des compétences axé sur des niveaux de la pratique enseignante.

1.1 La définition du profil de compétences en enseignement collégial

Bien qu'il y ait plus d'un profil de compétences en enseignement, nous avons choisi de nous baser sur celui formulé par Dorais et Laliberté (1999), particulièrement en raison de sa fine compréhension des enjeux du milieu collégial. Ce modèle est utilisé encore aujourd'hui par PERFORMA dans le cadre du CPEC, du MIPEC et de la Maîtrise en enseignement collégial de l'Université de Sherbrooke.

Comme le résume Bélanger (2007), en plus de celui de Dorais et Laliberté (1999), deux autres profils de compétences servent à définir la profession enseignante dans les cégeps. Il existe le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante du Ministère de l'éducation du Québec qui a été conçu et rédigé par le Gouvernement du Québec (2001). Il inclut douze compétences regroupées en quatre catégories : les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire ainsi que l'identité professionnelle. Il est possible de le consulter à l'annexe C. Bien que ce référentiel soit bien connu, celui-ci est davantage adapté aux milieux primaire et secondaire. D'ailleurs, il est enseigné aux étudiantes et aux étudiants universitaires en formation initiale au baccalauréat en enseignement. Il y a aussi le profil de compétences du Conseil supérieur de l'éducation (2000) qui synthétise la pratique enseignante en quatre champs de compétences : la maîtrise disciplinaire, les stratégies d'enseignement, la collaboration avec les acteurs du milieu et le développement professionnel. Toutefois, celui-ci est moins étoffé que le profil de Dorais et Laliberté (1999), puisqu'on y trouve 20 entrées (ou points de description) comparativement à 55 entrées dans l'autre (Bélanger, 2007). Il est possible de consulter ce profil à l'annexe D.

Pour ces raisons, nous avons retenu le profil de compétences de Dorais et Laliberté (1999) qui vise spécifiquement le niveau d'enseignement collégial et qui est le plus complet. Il faut d'ailleurs mentionner que ce profil a servi de référence à plusieurs cégeps, dont celui de l'Outaouais (2019), pour constituer leurs répertoires de pratique et leurs outils pédagogiques en vue du développement professionnel des enseignantes et des enseignants. Pour Dorais et Laliberté (1999), le profil constitue une forme de représentation des compétences professionnelles qu'exige l'enseignement au collégial (voir l'annexe E). Il donne un aperçu général des compétences à maîtriser, mais sans tomber dans l'élaboration d'une liste exhaustive de tâches ou d'activités professionnelles (Dorais et Laliberté, 1998). Pour mieux comprendre cette conception, la figure 1 présente les trois composantes qui caractérisent la pratique professionnelle, soit les ressources, les compétences et les champs d'action.

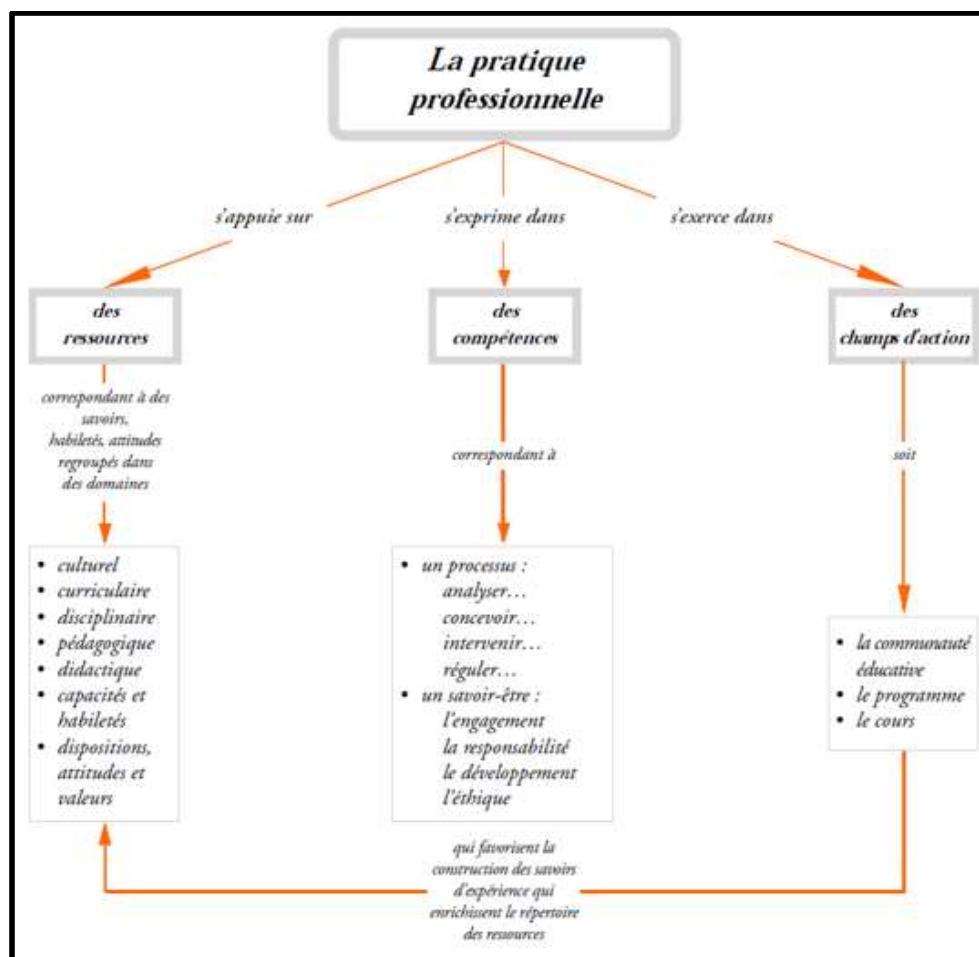


Figure 1 Schématisation de la pratique professionnelle
Tirée de Dorais, S. et J. Laliberté. (1999). Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial. *Pédagogie collégiale*, 12(3), p. 8.

Dorais et Laliberté (1999) concluent d'ailleurs que :

Cette compétence ultime de l'enseignante ou de l'enseignant du collégial pourrait se décrire ainsi : intervenir de façon professionnelle, en concertation avec des collègues, pour aider des étudiantes et des étudiants à réaliser des apprentissages significatifs, à se former et à développer leur propre compétence (p. 9).

Les trois composantes de la pratique professionnelle sont présentées plus en détail dans les prochaines pages.

1.2 Les ressources

Selon Dorais et Laliberté (1999), la pratique professionnelle s'appuie sur des ressources qui correspondent à des savoirs, des habiletés et des attitudes regroupés dans cinq domaines : culturel, curriculaire, disciplinaire, pédagogique et didactique. Pour résumer, le domaine culturel touche la culture générale et les savoirs liés aux grands champs de connaissances universelles. Il implique la diffusion de la culture, la maîtrise de la langue d'enseignement et la connaissance de la langue seconde. Ce domaine fonde la triple mission culturelle de l'enseignante et de l'enseignant : contribuer à la diffusion de la culture; composer et apprendre aux étudiantes et aux étudiants à réagir à la diversité culturelle et situer la discipline d'enseignement par rapport aux autres disciplines constitutives du programme d'études (*Ibid.*).

Le domaine curriculaire se compose de savoirs liés au programme et aux domaines d'études et d'emploi auxquels il conduit. Il se base sur les savoirs en lien avec la conception et l'évaluation du programme, le système éducatif québécois, l'enseignement collégial et l'établissement. Il implique la connaissance des normes, des politiques, des valeurs et de la culture de l'établissement (*Ibid.*).

Le domaine disciplinaire vise la maîtrise et la connaissance approfondie de la discipline enseignée, autant ses aspects pratiques que théoriques : son histoire, son évolution, ses objets, ses méthodes, ses fondements, ses concepts clés, ses théories et ses références principales, *etc.* (*Ibid.*).

Le domaine psychopédagogique désigne les savoirs relatifs à la sociologie de l'éducation, à la psychologie de l'apprentissage, du jeune adulte et des groupes. Il repose sur les modèles pédagogiques, en particulier sur la variété de méthodes et techniques, sur la gestion de classe, l'animation de groupe, la communication et ses processus. Il touche les savoirs liés à l'évaluation des apprentissages et ses stratégies, notamment les méthodes, les instruments et les techniques pour évaluer les étudiantes et les étudiants (*Ibid.*).

Enfin, le domaine didactique concerne les savoirs du même nom, dont ceux relatifs à l'identification et à l'analyse des obstacles épistémologiques ainsi que des préconceptions des étudiantes et des étudiants par rapport à la discipline et aux objets d'apprentissage du cours. Ce domaine se fonde sur la capacité à sélectionner les contenus d'apprentissage selon les cibles de formation, à transposer le savoir savant en savoir scolaire et à concevoir des démarches favorisant l'apprentissage des étudiantes et des étudiants (*Ibid.*).

1.3 Les compétences

Si la pratique professionnelle s'appuie sur des ressources, elle s'exprime dans des compétences en enseignement collégial qui se divisent en deux catégories : le processus et le savoir-être (Dorais et Laliberté, 1999). D'une part, le processus correspond aux capacités à analyser, concevoir, intervenir et réguler son action lors de la pratique de la profession. D'autre part, le savoir-être désigne l'engagement, la responsabilité, le développement et l'éthique. En somme, la compétence générale à développer par les enseignantes et les enseignants consiste à « Construire sa pratique professionnelle en élaborant son propre système de pensée et d'action, en accord avec sa responsabilité sociale » (*Ibid.*, p. 10). Cette action exige des enseignantes et des enseignants qu'ils s'engagent activement envers les étudiantes et les étudiants, leur département, leur établissement, la profession et la collectivité.

Elle implique aussi que les enseignantes et les enseignants prennent en charge leur développement professionnel en se dotant d'un répertoire de ressources large, rigoureux et cohérent, en s'actualisant régulièrement dans les domaines disciplinaire, didactique et pédagogique, en poursuivant une approche réflexive sur leurs pratiques et en réinvestissant leurs savoirs d'expérience dans une démarche d'amélioration continue. En dernier lieu, elle requiert des enseignantes et des enseignants qu'ils assument la responsabilité de leurs actions en se situant face aux valeurs éducatives de la société, aux orientations et aux règles de leur cégep, qu'ils adoptent une position

éthique et qu'ils rendent compte de leurs décisions ainsi que de leurs actions et effets (*Ibid.*).

1.4 Les champs d'action

Toujours selon les mêmes auteurs, l'ensemble des compétences de la pratique professionnelle se décline en fonction des différents champs d'action, soit la communauté éducative, le programme et le cours.

La communauté éducative désigne principalement l'établissement d'enseignement, les équipes et les instances qui la composent (commission des études, comités de programme, départements, *etc.*) ainsi que la collectivité desservie par l'établissement, et par extension, le réseau collégial (Dorais et Laliberté, 1999). Pour les enseignantes et les enseignants, ce champ d'action nécessite de participer à leur communauté en collaborant, selon leur expertise et leur champ de responsabilité, à la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de la mission éducative et des politiques institutionnelles de l'établissement ainsi qu'aux activités départementales. Elle implique aussi de « Participer à la vie intellectuelle, culturelle et scientifique de l'établissement, du réseau collégial et du monde de l'éducation » (*Ibid.*, p. 10).

Le second champ d'action concerne le programme. Les enseignantes et les enseignants se doivent de participer à la réalisation du projet de formation correspondant au programme dans lequel ils interviennent en collaborant à l'analyse de la situation éducative (caractéristiques de la population étudiante du programme et identification de ses besoins de formation), à la conception du programme (cibles de formation, profil de sortie, objets et activités d'apprentissage et leur ordonnancement), à la mise en œuvre du programme (enseignement, encadrement des étudiantes et des étudiants), et à l'amélioration du programme (suivi, analyse et évaluation). Ce champ d'action invite les enseignantes et les enseignants à accorder leurs décisions et leurs actions individuelles à celles des autres acteurs contribuant à leur programme d'enseignement.

Le dernier champ d'action, et non le moindre, correspond au cours. Les enseignantes et les enseignants y agissent à plusieurs niveaux : en analysant la situation éducative (place du cours dans le programme, appropriation des objets d'apprentissage, identification des caractéristiques de la clientèle étudiante, des obstacles d'apprentissage et détermination des objectifs); en concevant l'intervention pédagogique (sélection des contenus à enseigner, conception de situations d'apprentissage, stratégies pour favoriser la participation active, conception et organisation de stratégies d'évaluation adaptées au contexte et choix du matériel didactique); en réalisant l'intervention pédagogique (relation pédagogique avec les groupes et en individuel, communication orale et écrite avec les étudiantes et les étudiants, présentation d'un contenu organisé et structuré qui se greffe aux savoirs initiaux des étudiantes et des étudiants, organisation des leçons, proposition d'activités d'apprentissage en suivant une progression logique, gestion de classe, encadrement des apprentissages, rétroaction fréquente, évaluation sommative des apprentissages); en régulant leur action grâce à l'analyse des effets de leur enseignement sur les apprentissages des étudiantes et des étudiants et aux ajustements parfois nécessaires (*Ibid.*).

1.5 Les modalités de construction de la compétence

Au terme de leur réflexion, Dorais et Laliberté (1999) ont formulé des conseils pour aider les enseignantes et les enseignants à construire leur compétence. D'abord, pour y arriver, il faut « se doter d'un répertoire de ressources riche, diversifié et complexe » (p. 13). Cet objectif peut être atteint progressivement tout au long de la carrière à travers des expériences concrètes, des initiatives spontanées et autodidactes, des formations, des perfectionnements, *etc.* Notre essai veut aussi contribuer à ce but de construction des compétences enseignantes en offrant aux personnel enseignant débutant un assortiment de ressources de base qui invitent à des approfondissements futurs.

Pour construire leur compétence, les enseignantes et les enseignants doivent aussi « apprendre à mobiliser [leurs] ressources de façon créatrice » (*Ibid.*). La capacité d'adaptation est indispensable dans la pratique de l'enseignement au collégial : il faut être en mesure de s'adapter, d'inventer et d'improviser, puisque l'acte même d'enseigner repose sur les interactions avec les étudiantes et les étudiants, ce qui exige de l'ouverture d'esprit, de la souplesse et de la créativité (Dorais et Laliberté, 1999). Bien entendu, pour atteindre cet objectif, notre essai pourra être utile, en particulier parce qu'il vise à outiller et à stimuler les enseignantes et les enseignants débutants pour les rendre plus polyvalents, ce qui augmente leurs réflexes pédagogiques et leurs solutions alternatives en cas de problème.

1.6 Le modèle de développement des compétences du Cégep de l'Outaouais

En se basant sur le profil de compétences de Dorais et Laliberté (1999) que nous venons de présenter et sur celui de la Conseil supérieur de l'éducation (2000), le Service de recherche et de développement pédagogique du Cégep de l'Outaouais (2019) a conçu un modèle de développement des compétences qui a été utilisé dans le processus d'embauche des enseignantes et des enseignants ainsi que dans la mise en œuvre du programme d'insertion du nouveau personnel enseignant. Ce modèle s'organise autour de quatre niveaux de pratiques (fonctionnelle, instrumentée, réflexive et engagée) qui suivent l'évolution des parcours enseignants. En ce sens, il s'agit d'un plan de développement des compétences enseignantes aux différents stades de leur carrière.

La figure 2 donne une bonne idée des compétences que doivent développer les enseignantes et les enseignants ainsi que la description des quatre niveaux de pratiques. Dans ce modèle, le niveau de pratique fonctionnelle correspond à la compréhension des règles et des responsabilités ainsi qu'à l'autonomie dans l'exploration des ressources par les enseignantes et les enseignants (Cégep de l'Outaouais, 2019). Le niveau de pratique instrumentée mise sur l'écoute, l'expérimentation et les ajustements aux situations pédagogiques (*Ibid.*). Le niveau de pratique réflexive vise l'anticipation, l'analyse et le diagnostic en vue d'une meilleure

compréhension des problèmes rencontrés dans l'enseignement (*Ibid.*). Le dernier niveau, celui de la pratique engagée, consiste à soutenir, contribuer et collaborer dans le milieu collégial en faisant preuve de leadership et de bienveillance.



Figure 2 Compétences enseignantes : au cœur de ma pratique!
 Tirée de Cégep de l'Outaouais (2019). *Carnet de pratique*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://profilcompetences.csimple.org/>>. Consulté le 16 juin 2020.

La formulation des compétences de ce modèle reprend en grande partie celle du profil de Dorais et Laliberté (1999). On y retrouve les mêmes verbes à l'infinitif et certains intitulés sont pratiquement identiques. Ce qui nous intéresse particulièrement, c'est la formulation des objectifs associés à chaque compétence ainsi qu'aux différents niveaux de la pratique. Puisque nous concentrons notre essai sur la période de l'insertion professionnelle en enseignement au collégial, nous avons porté une attention particulière à la pratique fonctionnelle. Ce niveau de pratique correspond aux premiers pas dans le cheminement des enseignantes et des enseignants. Dans ce modèle, des sous-objectifs ont été établis pour chaque compétence en fonction du niveau de pratique. Le tableau 4 résume ces sous-objectifs de la pratique fonctionnelle que nous trouvons fort pertinents afin d'établir ceux que nous poursuivrons dans notre projet de conception d'un guide pédagogique en ligne.

Tableau 4
Compétences vues sous l'angle de la pratique fonctionnelle

Compétences	Sous-objectifs de la pratique fonctionnelle
MAÎTRISER Je maîtrise ma discipline et je la rends accessible.	Je connais bien ma discipline.
COMMUNIQUER Je communique clairement dans les divers contextes liés à la profession.	Je communique convenablement
PLANIFIER J'analyse, je conçois, je réalise et je régule l'intervention pédagogique.	Je conçois le déroulement de mon cours.
APPLIQUER Je développe et j'applique des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.	Je développe mes stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.
CONTRIBUER J'assume mes responsabilités en apportant une contribution positive à la vie départementale et institutionnelle.	Je m'intègre à la vie départementale.
RECONNAÎTRE J'adapte mon enseignement aux besoins cognitifs, culturels, linguistiques et à la diversité sexuelle et de genre des personnes étudiantes de niveau collégial.	Je reconnais la diversité des étudiant.es.
DÉVELOPPER Je prends en charge mon développement professionnel et je contribue à l'avancement de la profession.	J'exploite les occasions d'insertion, de perfectionnement et de développement professionnel.
VALORISER Je cultive des habiletés intellectuelles de haut niveau, des valeurs éducatives et démontre des préoccupations éthiques et responsables.	Je prends connaissance des valeurs éducatives.
RESPECTER J'agis de manière responsable et respectueuse dans l'exercice de mes fonctions.	Je crée un milieu propice à l'apprentissage.

Source : Tiré et adapté de Cégep de l'Outaouais (2019). *Carnet de pratique*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://profilcompetences.csimple.org/>>. Consulté le 16 juin 2020.

À partir de ce modèle lié au niveau de pratique fonctionnelle, nous pouvons mieux concevoir les buts à atteindre pour développer les premières compétences du personnel enseignant débutant.

2 L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS AU COLLÉGIAL

Dans cette section, nous définissons le concept d'insertion professionnelle. Nous précisons sa durée, puisque nous concevons l'insertion comme une étape du développement professionnel. Nous en décrivons les dimensions et nous finissons avec la présentation des programmes de soutien à l'insertion professionnelle en donnant des exemples et en énumérant les moyens et les dispositifs en ligne utilisés dans les milieux d'enseignement.

2.1 La définition de l'insertion professionnelle

D'emblée, avant même d'établir un choix de définition pour l'insertion professionnelle, nous l'abordons dans le même sens que Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais (2008) en affirmant qu'il s'agit d'un terme « ambigu, polysémique et souvent difficile à circonscrire » (p. 2). Comme l'affirme Martineau (2014), l'insertion professionnelle revêt différents visages selon les perspectives économique, sociologique, psychologique, managériale, *etc.* Sans avoir l'ambition de faire un récapitulatif exhaustif des définitions sur le sujet, nous en avons recensé sous plusieurs angles, dont l'insertion professionnelle vue comme :

- une étape, une période ou un stade de la vie professionnelle (Baillauquès et Breuse, 1993; Gervais, 1999a; Huberman, 1989; Lamarre, 2004; Lusignan et St-Laurent, 2012; Mukamurera et Gingras, 2005; Nault, 1999; Pratte, 2007; Riopel, 2006);
- un passage ou une transition (Archambault et Ouellet, 2009);
- un processus (Desgagné, 1995; Laflamme, 1993; Martineau et Vallerand, 2005; Mukamurera, 1998; Raymond, 2001; Vallerand, Martineau et Bergevin, 2006);
- une socialisation au travail (Gouvernement du Québec, 1997; Weva, 1999).

Sous l'angle de l'étape, de la période ou du stade de la vie professionnelle, Baillauquès et Breuse (1993) traitent l'insertion comme une période d'appropriation progressive où l'enseignante ou l'enseignant en insertion se professionnalise : « Il apprend et perfectionne sa pratique; il assume sa situation et il se ressent auteur de son travail et de ses projets, il identifie et prend en charge son rôle et donc ses responsabilités; il cherche à s'intégrer parmi les pairs » (p. 118). Aux yeux de Lusignan et St-Laurent (2012), l'insertion professionnelle s'avère une période d'adaptation, d'apprentissage et de changement d'identité professionnelle d'étudiant universitaire ou de spécialiste disciplinaire à enseignante ou enseignant.

Pour Lamarre (2004), il s'agit d'un « moment de la carrière où les novices explorent et s'adaptent à une nouvelle culture professionnelle tout en se trouvant engagés dans un processus intense marqué de transformations majeures sur les plans affectif (identité professionnelle) et cognitif (compétences et savoir). Pour Gervais (1999a), Huberman (1989), Mukamurera et Gingras (2005) et Riopel (2006), il s'agit d'une étape critique du cheminement lors de la première phase de la carrière enseignante. Pour Nault (1999), il s'agit d'une période d'essais et de tâtonnements au moment où l'enseignante ou l'enseignant élabore son moi professionnel.

Sous l'angle du passage ou de la transition, pour Archambault et Ouellet (2009), l'insertion professionnelle représente un passage obligé pour toutes les professions. Sous l'angle du processus, Desgagné (1995) désigne l'insertion comme le processus par lequel un individu devient membre d'un corps professionnel. Pour Laflamme (1993), il s'agit d'un processus complexe à caractère multidimensionnel composé de trois instances : la formation, la transition et l'intégration professionnelle. Martineau et Vallerand (2005) la définissent comme une expérience de vie au travail impliquant un processus d'adaptation et d'évolution chez l'enseignante ou l'enseignant débutant lors de ses débuts dans la profession. Mukamurera (1998) pense que l'insertion professionnelle correspond à un processus graduel et multidimensionnel s'inscrivant dans une dynamique temporelle. Pour Raymond (2001) et Vallerand, Martineau et Bergevin (2006), l'insertion professionnelle se

conçoit tel un processus de construction des savoirs et des compétences, de socialisation au travail et de transformation identitaire qui demande à être soutenu par des mesures répondant aux besoins des enseignantes et des enseignants débutants afin de les aider à construire du sens durant une importante transition identitaire.

Sous l'angle de la socialisation au travail, pour le Gouvernement du Québec (1997), l'insertion professionnelle revêt les traits d'une « forme d'adéquation entre la formation et les attentes des employeurs, les besoins de main-d'œuvre du marché du travail et les modes d'organisation du travail » (p. 11). Selon, Weva (1999), elle est conçue comme l'intégration dans un milieu de travail ou dans une culture organisationnelle.

En somme, nous adhérons à la définition de l'insertion professionnelle comme formulée par Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais (2008) : « Plus spécifiquement, [...] l'insertion professionnelle apparaît comme étant une expérience de vie professionnelle qui nécessite un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit au début de la profession. » (p. 2). Cette conception intègre plusieurs consensus, dont le fait que l'insertion professionnelle est graduelle et multidimensionnelle et qu'elle ne peut pas être résumée ni en un événement instantané ni en une simple transition d'un rôle à l'autre (Martineau, 2014). Bien sûr, l'insertion professionnelle enseignante au collégial, comme le précisent Lusignan et St-Laurent (2012), a ceci de particulier qu'elle oblige parfois le retour à l'insertion pour certaines professionnelles et certains professionnels aguerris dans leur domaine qui commencent à enseigner. Au niveau collégial, l'insertion professionnelle ne se réduit donc pas au passage du statut d'étudiante ou d'étudiant à celui d'enseignante ou d'enseignant à temps plein comme c'est le cas aux niveaux primaire et secondaire. L'insertion professionnelle revêt un autre visage pour celle ou celui qui n'a aucune formation en pédagogie (Pratte, 2007).

2.2 La durée de l'insertion

Plusieurs chercheuses et chercheurs affirment que l'insertion professionnelle s'échelonne sur plusieurs années (Allard, 2001; Desautels, 2013; Huberman, 1989;

Jouan, 2015; Lusignan et St-Laurent, 2012; Martineau, 2014; Martineau, Presseau et Portelance, 2005; Nault, 1999; Ndoreraho et Martineau, 2006; Weva, 1999). Ils estiment qu'elle se vit en moyenne en trois à sept ans. Selon Ndoreraho et Martineau (2006), elle dépend de facteurs multiples et souvent externes à l'enseignante et à l'enseignant débutant : type de contrats, expériences antérieures, personnalité, contexte, *etc.* D'après Martineau (2014) et Nault (2007), elle peut s'étendre jusqu'à sept ans selon le parcours de l'enseignante ou de l'enseignant. En effet, comme le confirment Archambault et Ouellet (2009), contrairement à d'autres professions, l'insertion professionnelle en enseignement n'est pas délimitée par la fin des études et une période relativement courte conduisant à une certaine stabilité.

Si on se réfère à Letven (1992), les enseignants complètent leur insertion professionnelle quand ils sont davantage intéressés par l'amélioration de leurs pratiques d'enseignement et qu'ils désirent agrandir leur répertoire de stratégies pédagogiques. Nault (1999) ajoute que l'insertion professionnelle est atteinte quand les enseignantes et enseignants débutants ont réussi à développer un certain niveau de confiance et de compétence. Weva (1999) mentionne aussi qu'elle se termine quand les enseignantes et les enseignants s'adaptent à leur nouvel environnement, qu'ils effectuent les tâches quotidiennes plus facilement et qu'ils sont pleinement fonctionnels et efficaces.

Bien qu'il existe plusieurs théories sur le développement professionnel en enseignement qui incluent les étapes de l'insertion professionnelle, d'ailleurs très bien résumées dans l'essai de Jouan (2015), dont celles de Delobbe et Vandenberghe (2000) (socialisation anticipatoire, accommodation progressive et adaptation), d'Huberman (1989) (entrée ou survie, consolidation, diversification, renouvellement et désengagement), de Katz (1972, 1995) (survivance, consolidation, renouvellement et maturité) et de Nault (1993) (attente, survie et consolidation), nous avons privilégié celle d'Huberman (1989) parce qu'elle situe les phases en fonction du nombre d'années d'expérience.

De son côté, Nault (1999) considère l'insertion professionnelle comme la troisième phase d'un processus de socialisation complet : la socialisation informelle, la socialisation formelle, l'insertion professionnelle, la socialisation personnalisée et la socialisation de rayonnement. Elle décrit en profondeur le phénomène de l'insertion professionnelle en y identifiant trois moments clés : l'anticipation (euphorie), le choc de la réalité (confrontation à la réalité de l'enseignement, mise en branle des mécanismes d'adaptation et nécessité du soutien aux novices) ainsi que la consolidation des acquis (confiance et compétence).

Selon Huberman (1989), on dénombre cinq phases dans le cheminement professionnel en enseignement. La première, celle de l'entrée et du tâtonnement (entre 1 à 3 ans d'expérience), désigne les premiers pas dans la profession. Euphorique et caractérisée par une préoccupation de soi, elle implique des découvertes, l'acceptation par le milieu et les expérimentations par essais et erreurs. La deuxième phase, celle de la consolidation (entre 3 à 6 ans d'expérience), désigne la période durant laquelle les enseignantes et les enseignants débutants prennent le plus d'initiatives. Ils ont plus d'assurance dans la réalisation des tâches et de contrôle dans leur environnement de travail. Ils consolident leur répertoire pédagogique. La troisième phase, celle de la diversification (entre 7 à 25 ans d'expérience), représente la maturité : les enseignantes et les enseignants possèdent assez d'expérience pour se remettre en question et apporter des changements dans leur pratique professionnelle. La quatrième phase, celle de la sérénité (entre 25 à 35 ans d'expérience), correspond à une période de quiétude, de distance affective ou de conservatisme dans l'accomplissement des tâches. La dernière, celle du désengagement (entre 35 à 40 ans d'expérience), coïncide au lâcher-prise et au décrochage graduel de la profession avant la retraite. Le désengagement peut être serein ou amer. Bien entendu, dans notre essai, nous nous intéressons aux enseignantes et aux enseignants qui traversent la première phase d'Huberman (1989).

2.3 Les dimensions de l'insertion professionnelle

Tout comme les étapes de l'insertion professionnelle, les dimensions ont été documentées, répertoriées et explicitées par de nombreux auteurs (Desautels, 2013; Doré, 2007; Gervais, 1999a; Gouvernement du Québec, 2002; Jouan, 2015; Lacourse, Martineau, Nault, 2011; Lusignan et St-Laurent, 2012; Martineau, 2014; Martineau, Portelance et Presseau, 2010; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Pratte, 2007; Raymond, 2001).

Nous constatons que des dimensions reviennent d'un auteur à l'autre, ce qui implique un certain consensus sur le fait que l'insertion professionnelle est multidimensionnelle, c'est-à-dire qu'elle est à la fois :

- départementale;
- identitaire, personnelle et psychologique;
- institutionnelle ou organisationnelle;
- pédagogique ou professionnelle.

Ces dimensions, interdépendantes et complémentaires (Martineau 2014), permettent de mieux cerner les frontières que traversent les enseignantes et les enseignants débutants : la frontière inclusive concernant l'acquisition de la culture professionnelle et l'appartenance au groupe; la frontière fonctionnelle visant l'efficacité et l'efficience dans le travail; la frontière hiérarchique ciblant la reconnaissance professionnelle et sociale (Gervais, 1999b; Martineau, 2014).

Concernant la dimension départementale, certains auteurs l'associent au programme, au profil de sortie des étudiantes et des étudiants, au portrait de la clientèle, à l'approche programme, aux devis ministériels, aux plans-cadres et aux activités de programme, aux règles départementales (Doré, 2007; Lusignan et St-Laurent, 2012). Enfin, pour ce qui est de la dimension identitaire, personnelle et psychologique, Martineau (2014) souligne les aspects émotionnels et affectifs liés à l'insertion. Il nomme les enjeux de gestion émotionnelle (choc de la réalité, peurs, désillusion, stress, *etc.*), d'accomplissement personnel, de développement de soi,

notamment en lien avec la confiance en soi, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité professionnelle et l'engagement professionnel (motivation, persévérance et implications). Nous y voyons un lien avec l'idée d'identité professionnelle soutenue par Pratte (2007) et Lacourse, Martineau et Nault (2011).

À propos de la dimension institutionnelle ou organisationnelle, certains auteurs l'associent aux valeurs de l'établissement, au projet éducatif, à la mission du cégep, aux politiques, aux orientations stratégiques, à la culture organisationnelle, à la convention collective et aux ressources de soutien à l'enseignement (Doré, 2007; Lusignan et St-Laurent, 2012). Pour sa part, Raymond (2001) considère cette dimension comme l'intégration d'une culture institutionnelle qui implique de devenir fonctionnel en tant qu'enseignante ou enseignant dans son nouveau milieu. Martineau (2014), Martineau, Portelance et Presseau (2010) et Mukamurera, Bourque et Gingras (2008) la désignent comme une socialisation organisationnelle en référence à la connaissance, à la compréhension, à l'intégration et à l'adaptation à la culture du milieu de travail.

En ce qui a trait à la dimension pédagogique ou professionnelle, certains auteurs l'associent à la préparation du matériel pédagogique, à la planification et à la préparation des cours, à la supervision des stages, à la préparation des activités d'évaluation, aux corrections, à l'encadrement des étudiantes et des étudiants, à l'organisation de la tâche (horaire, disponibilité, participation aux réunions départementales), aux droits et responsabilités, à l'évaluation de l'enseignement ainsi qu'à l'éthique en enseignement collégial (Doré, 2007; Lusignan et St-Laurent, 2012). Pour sa part, Raymond (2001) considère cette dimension sous l'angle de l'intégration d'une identité professionnelle se traduisant par une transition de spécialiste à formatrice ou formateur. De leur côté, Martineau, Portelance et Presseau (2010) exposent cette dimension en utilisant les termes de socialisation professionnelle qui signifie l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel de même que le développement des savoirs et les compétences spécifiques au métier. À cet égard, Martineau (2014) et Mukamurera, Bourque et Gingras (2008) évoquent la notion de

« professionnalité » en parlant de l'adaptation et de la maîtrise progressive du rôle professionnel grâce à l'augmentation des capacités professionnelles.

2.4 Les programmes de soutien à l'insertion professionnelle

À la suite de la recension d'écrits, nous avons retracé des exemples de programmes d'insertion professionnelle dans les cégeps québécois. Parmi eux, celui de Pratte (2007) nous a paru complet parce qu'il ciblait l'ensemble des moments forts dans la carrière d'une enseignante ou d'un enseignant au collégial qui nécessitent du soutien de la part de l'établissement d'enseignement. Dans le tableau 5, nous retrouvons les trois types de programmes suggérés par Pratte (2007) pour soutenir le personnel enseignant dans les stades de son évolution, soit la survie, la consolidation, la diversification et le renouveau, la maturité et le rayonnement professionnel ainsi que le désengagement. Dans le cadre de notre essai, nous avons eu de l'intérêt pour le programme d'accueil et d'insertion qui touche directement notre problématique.

Tableau 5
Programmes pour soutenir le cheminement professionnel

Stades de développement professionnel	Moments forts du soutien au développement professionnel par les établissements	Programmes
	Recrutement Sélection Embauche	Programme de recrutement
Survie	Entrée	Programme d'accueil et d'insertion professionnelle
Consolidation	Insertion	
Diversification et renouveau	Investissement et développement	Programme de développement et de reconnaissance professionnels
Maturité et rayonnement professionnel	Réinvestissement et rayonnement	
Désengagement	Départ à la retraite	

Source : Tableau inspiré de celui de Pratte, M. (2007). Se préparer à l'arrivée importante de nouveaux professeurs. *Pédagogie collégiale*, 20(4), p. 21.

Pour résumer, le volet d'accueil du programme donne accès à l'information et aux ressources indispensables pour être fonctionnel et bien accueilli, pour développer le sentiment d'appartenance et pour connaître l'existence des règles essentielles (Pratte, 2007). Le volet d'insertion professionnelle vise à favoriser et à consolider l'acquisition des outils, des connaissances, des habiletés, des valeurs et des attitudes pour se sentir efficace et en maîtrise tout en participant et en contribuant au département ou au programme d'études. Il a pour cibles de tisser des liens, de s'approprier la culture de l'établissement, de se perfectionner, de construire l'identité d'enseignante ou d'enseignant et de prendre sa place (*Ibid.*). Dans les deux volets du programme, cinq catégories de moyens sont identifiées : l'information, le suivi individuel, le réseautage, la formation et la reconnaissance (*Ibid.*).

Comme le mentionne Pratte (2007), l'information peut être présentée en format papier ou virtuel. La partie la plus utile peut être donnée dès l'embauche pour permettre aux enseignantes et aux enseignants débutants d'être aussitôt fonctionnels. De l'information complémentaire peut être par la suite transmise aux moments jugés opportuns. En ce qui a trait au suivi individuel, Pratte (2007) mentionne qu'il est important de prévoir des mesures de soutien individualisé comme le jumelage à une enseignante ou un enseignant pour un soutien de première ligne ou une offre de consultation pédagogique. Pour le réseautage, elle rappelle qu'il est primordial de briser l'isolement en prévoyant des activités qui permettent de tisser des liens avec les collègues qui enseignent, mais aussi les autres membres du personnel comme les conseillères et les conseillers pédagogiques (*Ibid.*). Au sujet de la formation, elle affirme que la plupart des établissements d'enseignement proposent des offres de formation allant de quelques heures de cours non crédités à un programme complet de formation créditée. Ces formations peuvent être obligatoires ou non et peuvent toucher au domaine de la pédagogie ou à d'autres sujets comme aux logiciels particuliers, aux habiletés de communication, à la discipline, etc. (*Ibid.*). Au final, Pratte (2007) présente une dernière catégorie de moyens, soit celle de la reconnaissance. Elle affirme qu'un accueil personnalisé et chaleureux peut faire toute

la différence. C'est une façon de valoriser et d'encourager l'implication et le développement du personnel enseignant débutant (*Ibid.*).

Ces moyens peuvent être soutenus par une pléiade de dispositifs d'accompagnement : centre de documentation, mentorat, animation pédagogique, offre de cours crédités et non crédités, soutien des conseillers pédagogiques, *etc.* (Lussier et Tremblay, 2013). Jouan (2015) réalise un bilan intéressant de certains dispositifs en s'inspirant de Martineau, Vallerand, Portelance et Presseau (2011), et ce, en résumant les avantages et les inconvénients de chacun. Avec sa permission, nous reprenons son travail de synthèse au profit de notre projet d'essai dans le tableau 6.

Comme on peut le constater, les dispositifs en ligne comme les groupes collectifs de soutien à distance apportent des avantages intéressants pouvant répondre aux besoins des cégeps comme la disponibilité de l'information en tout temps, l'anonymat dans la consultation et le moyen de briser l'isolement sur Internet. Dans cette perspective, des dispositifs en ligne permettraient de doter un programme d'accueil et d'insertion professionnelle de ces qualités fort pratiques et peu coûteuses en regroupant les moyens et en les rendant accessibles sur le Web. Bien entendu, ces dispositifs ne limitent pas la possibilité de développer ou de maintenir d'autres dispositifs complémentaires. En ce sens, il s'agit de dispositifs « universels » qui peuvent réduire les chances pour une enseignante ou un enseignant débutant d'être sans soutien pour favoriser son insertion professionnelle.

Tableau 6
Avantages et limites des dispositifs d'insertion professionnelle

Dispositifs	Avantages	Limites
<p>Mentorat</p> <p>Il s'agit d'une forme d'accompagnement où une personne expérimentée soutient une personne novice dans le cadre d'une relation de coopération visant le développement de son potentiel personnel et professionnel. (Lusignan, 2003).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valorise le rôle du mentor • Reconnaît le mentor comme expert • Permet de nouveaux apprentissages au contact du mentoré • Redonne du dynamisme et de l'enthousiasme du début de carrière • Réduit le sentiment d'isolement • Diminue le stress et l'anxiété • Réduit le risque de décrochage 	<ul style="list-style-type: none"> • Peut impliquer : <ul style="list-style-type: none"> - un mentor mal outillé ou une mauvaise compréhension de son rôle et de ses responsabilités - de la communication difficile mentor-mentoré mal jumelés - un mentor qui fait tout à la place du mentoré • Risque de créer du conformisme, car clonage de la personnalité du mentor • Nuit à une pratique réflexive, à l'innovation et au développement de la personnalité professionnelle • Nuit au mentoré si imposé et obligatoire • Empêche l'autonomie professionnelle s'il y a imitation du mentor • Peut donner des solutions toutes faites au mentoré et placer le mentor dans un rôle d'évaluateur
<p>Réseaux d'entraide professionnelle à distance (portail, mentorat en ligne, forums de discussion)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Préserve l'anonymat et la confidentialité de l'enseignant (peut utiliser un pseudonyme, s'ouvre davantage) • Crée des liens par un partage entre pairs (diminue le stress et l'isolement) • Suscite une pratique réflexive si supervision par mentor animateur • Permet l'accès aux réseaux 24 h sur 24 • N'entraîne pas de surcharge de travail • Fournit une aide personnalisée (choix du moment et de l'information à lire) • Donne une rétroaction rapide • Développe la collégialité et le sentiment d'appartenance 	<ul style="list-style-type: none"> • Surcharge de travail si offert après les heures de classe • Peut intimider un enseignant réservé • Entraîne une efficacité réduite si l'analyse réflexive n'est pas rigoureuse ou si l'animateur ne crée pas un bon climat
<p>Groupes collectifs de soutien (groupe de codéveloppement professionnel, communautés de pratique, groupes de discussion, groupes d'analyse de pratique professionnelle)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Peut choisir les différents conseils • Crée des liens en diminuant le sentiment d'isolement • Développe un sentiment de confiance et de compétence grâce aux commentaires positifs • Dédramatise les situations • Favorise l'autonomie professionnelle et le développement de l'identité professionnelle • Crée des liens en diminuant le sentiment d'isolement 	<ul style="list-style-type: none"> • Surcharge de travail si offert après les heures de classe • Peut intimider un enseignant réservé • Entraîne une efficacité réduite si l'analyse réflexive n'est pas rigoureuse ou si l'animateur ne crée pas un bon climat

Source : Jouan, J. (2015). *Description de pratiques d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant dans le programme collégial Techniques d'hygiène dentaire*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

3 L'INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE

Pour concevoir un guide sous forme de dispositif en ligne, le concept d'ingénierie pédagogique s'avère incontournable tel que l'ont constaté avant nous Desautels (2013), Deschamps (2015) et Ducharme (2017). Comme l'a défini Paquette (2005), l'ingénierie pédagogie désigne :

Une méthode soutenant l'analyse, la conception, la réalisation et la planification de la diffusion des systèmes d'apprentissage, intégrant les concepts, les processus et les principes du design pédagogique, du génie logiciel et le l'ingénierie cognitive (p. 106).

La figure 3 illustre les bases de l'ingénierie pédagogique qui sont le design pédagogique, l'ingénierie cognitive et l'ingénierie des systèmes d'information (Paquette, 2005). Cette tripartite permet de mieux comprendre la notion.

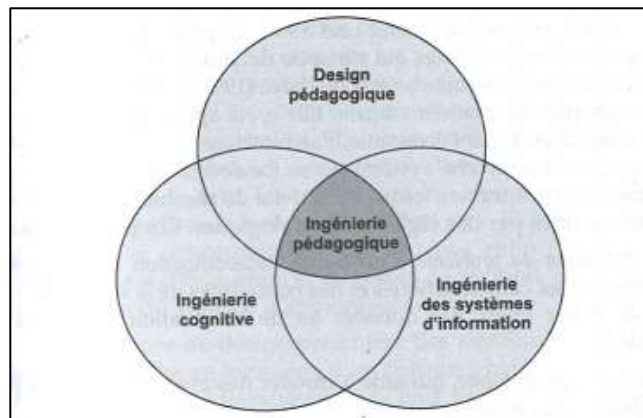


Figure 3 Bases de l'ingénierie pédagogique : méthodes systémiques de design de Paquette (2005)

Source : Paquette, G. (2005). *L'ingénierie pédagogique*. Québec : Presse de l'Université du Québec.

Plusieurs auteurs ont défini et adapté leur propre modèle d'ingénierie pédagogique, par exemple Basque (2017), Gustafson et Branch (2007), Lebrun (2007) et Paquette (2005), mais celui que nous avons choisi d'adopter est celui de Lebrun (2007), aussi utilisé aussi par Deschamps (2015) et Ducharme (2017), car nous considérons que c'est le meilleur modèle pour répondre à la question générale de l'essai. Comme le synthétise Ducharme (2017), le modèle ADDIE de Lebrun

(2007) offre les jalons pour suivre une démarche à la fois rationnelle et séquentielle afin de résoudre des problèmes de développement de ressources d'enseignement et d'apprentissage en ligne. Il permet de suivre des étapes logiques, mais aussi de faire des retours en arrière en fonction du cheminement du projet.

Ce modèle compte cinq phases connues sous l'acronyme ADDIE : l'Analyse, le Design, le Développement, l'Implantation et l'évaluation. Il a été conceptualisé par Lebrun (2007) en intégrant des boucles de rétroaction entre les différentes étapes ainsi qu'en plaçant l'évaluation au cœur du processus. Ainsi, après chaque étape, il s'avère essentiel d'évaluer les résultats afin d'obtenir un dispositif d'apprentissage en ligne adéquat et fonctionnel. Des chercheurs comme Gustafson et Branch (2007) situent aussi la phase d'évaluation au centre du processus pour mettre l'accent sur le caractère continu et itératif de cette étape qui permet des révisions continues en cours d'élaboration du projet.

La figure 4 illustre le modèle de Lebrun (2007) tel que schématisé par Deschamps (2015). Les petites flèches entre les étapes montrent la dynamique itérative de ce processus de conception.

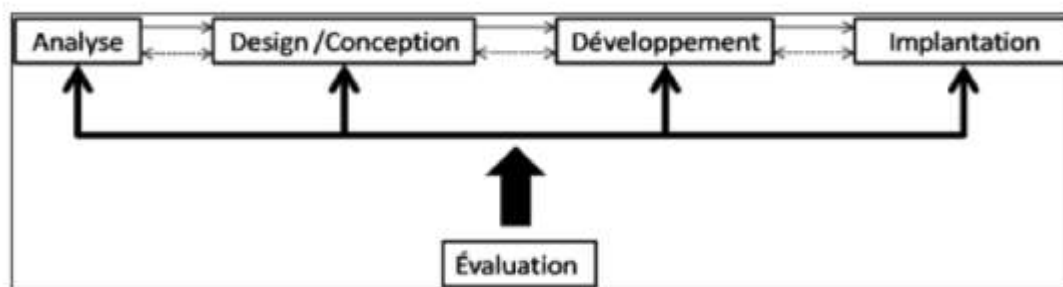


Figure 4 Modèle ADDIE de Lebrun (2007)

Source : Deschamps, P. (2015). *Conception d'un dispositif d'apprentissage en ligne, selon le modèle ADDIE, portant sur la compétence en asepsie du programme collégial Techniques de denturologie*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

La première étape, celle de l'analyse, consiste à analyser les composantes servant à orienter le développement du système d'apprentissage, notamment en ciblant les besoins. Pour ce faire, il faut spécifier la nature exacte du problème que le système veut résoudre, définir les caractéristiques de la clientèle cible et du contexte, identifier les attentes ainsi que les contraintes avec lesquelles il faudra composer, faire l'inventaire des ressources d'apprentissage et d'enseignement existantes sur le sujet, *etc.* (Lebrun, 2007).

La deuxième étape, celle du design ou de la conception, vise à spécifier les objectifs d'apprentissage et les éléments de contenu du dispositif en ligne, à établir la stratégie pédagogique et à définir le format médiatique. C'est à ce stade où il faut procéder à l'élaboration d'un devis médiatique afin de préciser les composantes du matériel pédagogique à inclure dans le système d'apprentissage. Ainsi, il s'agit de remettre un plan détaillé des contenus, des composantes et des supports aux personnes qui produiront le matériel (*Ibid.*).

La troisième étape, celle du développement (aussi appelée réalisation ou production), « consiste à mettre en forme le système d'apprentissage à l'aide de divers outils (appareil photographique, caméscope, caméra télé, logiciels, etc.) » (*Ibid.*). En ce sens, c'est la mise en chantier du dispositif en ligne, la phase de création. Ensuite, la quatrième étape, celle de l'implantation ou de la diffusion, vise à « rendre le système d'apprentissage disponible aux apprenants cibles, ce qui nécessite la mise en place d'une infrastructure organisationnelle et technologique. » (*Ibid.*).

4 LA SYNTHÈSE DU CADRE CONCEPTUEL

Dans notre essai, nous avons choisi le profil de compétences du personnel enseignant au collégial de Dorais et Laliberté (1999) ainsi que le modèle de développement des compétences du Cégep de l'Outaouais (2019) au niveau de la pratique fonctionnelle pour nous aider à réfléchir aux savoirs que devraient inclure un dispositif en ligne capable d'organiser et de délivrer de l'information pertinente afin

d'aider les enseignantes et les enseignants débutants à développer leur expertise et à mieux s'intégrer au Cégep de Chicoutimi.

À partir du moteur (la pratique professionnelle) et des trois champs d'action du profil de Dorais et Laliberté (1999), soit la communauté éducative, le cours et le programme, nous avons ciblé des compétences spécifiques à atteindre. Par la suite, à ces grands axes, nous avons attaché des objectifs et des sous-objectifs pour soutenir les enseignantes et les enseignants débutants dans les trois premières années de leur carrière, soit la période identifiée par Huberman (1989) comme étant celle de l'entrée et du tâtonnement souvent associée à un état de survie. Les quatre grands axes choisis convergent aussi avec les dimensions de l'insertion professionnelle telles que les conçoivent Doré (2007) ainsi que Lusignan et St-Laurent (2012), c'est-à-dire les dimensions institutionnelle, pédagogique, départementale et professionnelle.

En nous inspirant des programmes pour soutenir le cheminement professionnel que Pratte (2007) retrace dans ses écrits, nous avons cru que l'exemple d'un programme d'accueil et d'insertion pourrait être repris sous la forme d'un dispositif en ligne comme un guide pédagogique. Les ressources et les renseignements offerts aux enseignantes et aux enseignants débutants dans les divers volets de Pratte (2007) ont guidé notre choix de contenus spécifiques pour mieux accueillir et intégrer les enseignantes et les enseignants débutants. En consultant Jouan (2015) et Martineau, Vallerand, Portelance et Presseau (2011), nous avons mieux compris les avantages et les désavantages de certains dispositifs, ce qui nous a permis d'identifier le guide pédagogique en ligne comme la meilleure option dans notre contexte.

Pour concevoir un tel dispositif en ligne, nous avons fait appel au concept d'ingénierie pédagogique. Les cinq phases du design pédagogique connues sous l'acronyme ADDIE, soit l'Analyse, le Design, le Développement, l'Implantation et l'évaluation (Lebrun, 2007) nous ont donné des balises pour suivre une démarche de conception logique. Comme nous ne pouvons pas réaliser les cinq étapes du modèle ADDIE en raison des limites méthodologiques du présent essai, l'idée d'un devis,

c'est-à-dire un plan détaillé des contenus, des composantes et des supports destiné aux personnes qui produiront le matériel (Basque, 2017), apparaît tout indiqué pour réaliser les premières étapes d'analyse et de design.

Bref, le cadre de référence nous a permis de décrire les concepts de profil de compétences du personnel enseignant du collégial, d'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants et d'ingénierie pédagogique avec le modèle ADDIE (Lebrun, 2007). Rappelons la question générale de notre essai est la suivante : comment concevoir un dispositif en ligne peut-il répondre aux besoins spécifiques d'insertion professionnelle et favoriser l'engagement dans la profession des enseignantes et des enseignants débutants de la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi?

Pour y répondre, nous concluons donc ce chapitre avec l'objectif spécifique de l'essai suivant : concevoir un devis de guide pédagogique en ligne pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant à la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi selon le modèle ADDIE (Lebrun, 2007).

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

La conception d'un devis de guide pédagogique en ligne doit être issue d'une méthodologie rigoureuse. Dans cette perspective, ce troisième chapitre est consacré à la présentation et à l'explication de nos choix. En premier lieu, nous exposons l'approche méthodologique en détaillant la posture épistémologique et le type d'essai que nous avons retenus pour répondre à l'objectif spécifique. En deuxième lieu, nous détaillons le raisonnement derrière la sélection des participantes et des participants. En troisième lieu, nous décrivons les raisons pour lesquelles nous avons utilisé certains instruments de collecte de données comme le sondage (questionnaire Web autoadministré), le groupe de discussion et le journal de bord de la chercheuse. En quatrième lieu, nous énumérons les étapes suivies tout au long du déroulement de notre essai. En cinquième lieu, nous indiquons la façon dont nous avons traité l'information recueillie lors de la cueillette de données. En sixième lieu, nous exposons nos considérations éthiques et les moyens mis en œuvre pour les respecter. En septième lieu, nous rendons compte du choix des procédés pour garantir la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la validation de l'essai. Nous terminons ce chapitre en présentant les limites de notre essai.

1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans cette section, nous présentons la posture épistémologique et le type d'essai que nous avons choisis pour tenter de répondre à la question générale et à l'objectif spécifique de notre essai. En nous basant sur Savoie-Zajc et Karsenti (2011), nous établissons notre épistémologie dominante en fonction de quatre dimensions : « la vision de la réalité, la nature du savoir produit, la finalité de la recherche et la place [de la chercheuse] dans sa recherche » (p. 114).

1.1. La posture épistémologique

Dans le cadre de cet essai, nous avons adopté une approche de recherche qualitative qui inclut des données quantitatives. Nous pouvons conclure que l'approche qualitative a été prédominante dans notre projet de recherche. Effectivement, nos données impliquent principalement de mots qui expriment une idée et des comportements (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Nous rejoignons aussi l'approche qualitative en poursuivant des buts pragmatiques et utilitaires qui visent le développement d'un dispositif en ligne pour favoriser l'insertion des enseignantes et des enseignants débutants. Nous avons voulu comprendre la réalité de l'insertion professionnelle à la formation continue et ordinaire du Cégep de Chicoutimi pour mieux agir sur notre milieu en proposant un devis pratique (*Ibid.*).

Malgré l'utilisation de méthodes quantitatives comme le questionnaire, nous avons privilégié majoritairement un paradigme interprétatif typique d'une recherche qualitative/interprétative (*Ibid.*). Premièrement, dans notre démarche, « la réalité [a été] construite par les acteurs d'une situation ; elle est globale, car c'est la dynamique du phénomène étudié que [la chercheuse] [a voulu] comprendre » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011, p. 115). Deuxièmement, « le savoir produit [a été] intimement rattaché aux contextes à l'intérieur desquels il a été produit. Le savoir est vu comme transférable à d'autres contextes que celui de la recherche » (*Ibid.*). Troisièmement, nous avons voulu « comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié [de la chercheuse] à l'expérience de l'autre » (*Ibid.*).

1.2. Le type d'essai

Comme nous avons pour but de concevoir un devis de guide pédagogique, la production de matériel pédagogique selon Paillé (2007) constitue un type de devis méthodologique tout indiqué pour notre projet.

C'est donc dire que l'auteur ne va pas uniquement livrer un matériel pédagogique, il va également produire un essai expliquant comme s'est passé la construction du matériel, quels écueils il a

rencontrés, comment il s’y prendrait à nouveau pour effectuer telle ou telle étape, *etc.* (Paillé, 2007, p. 142).

Nous pouvons compter sept étapes dans ce type de devis méthodologique. La première implique l’explication du cadre conceptuel du matériel. La deuxième consiste à choisir et à justifier le support du matériel choisi (audio, vidéo, écrit, informatique, *etc.*). La troisième consiste à choisir et à justifier le format du matériel choisi (conte, problèmes, jeu, exercices, *etc.*). La quatrième exige de mettre en forme des activités pédagogiques. La cinquième consiste à vérifier la correspondance entre les divers aspects du matériel pédagogique et le cadre conceptuel. La sixième est la mise à l’essai du matériel ou l’évaluation par les pairs. La septième et dernière étape s’avère la réflexion sur l’activité même de production du matériel. Pour ne pas dépasser le cadre de cet essai, nous avons réalisé les trois premières étapes de Paillé (2007). Elles correspondent essentiellement aux deux premières étapes, soit l’analyse et le design, du modèle ADDIE (Lebrun, 2007). En effet, comme nous visons la création d’un guide en ligne, sa nature virtuelle nous oriente vers le modèle ADDIE.

Inspirée de Deschamps (2015) et Ducharme (2017), le tableau 7 présente une analogie entre les étapes de la production de matériel pédagogique selon Paillé (2007) et les étapes du modèle ADDIE selon Lebrun (2007). Nous pouvons identifier plusieurs éléments communs chez ces deux modèles. Dans les deux cas, la première étape est très similaire : elle consiste à analyser le contexte et à identifier le problème que vise à résoudre du matériel pédagogique ou un système d’apprentissage. Les étapes deux et trois de Paillé (2007) et la deuxième étape du modèle ADDIE se rejoignent, car elles visent à fixer les choix de design, soit le choix de support et de format du matériel, afin d’en préparer le développement à l’étape suivante. En ce sens, l’étape de la mise en forme des activités pédagogiques de Paillé (2007) et du développement chez Lebrun (2007) coïncident, car c’est le stade de la création ou de l’élaboration du matériel. Les dernières étapes selon Paillé (2007) et Lebrun (2007), bien que dans un ordre et une formulation un peu différente, visent à livrer, mettre à l’essai, diffuser et évaluer le matériel pédagogique ou le dispositif d’apprentissage créé. Paillé (2007) ajoute une dernière étape de réflexion sur la production du

matériel qui n'apparaît pas dans le modèle ADDIE. Lebrun (2007) a une approche plus pragmatique et s'attarde aux améliorations et aux modalités d'utilisation du système d'apprentissage.

Tableau 7
Analogie entre les étapes de production de matériel pédagogique (Paillé, 2007) et les étapes du modèles ADDIE (Lebrun, 2007)

Étapes de production de matériel pédagogique (Paillé, 2007)	Étapes du modèle ADDIE (Lebrun, 2007)
1. Explicitation du cadre conceptuel du matériel * étape réalisée	1. Analyse * étape réalisée <ul style="list-style-type: none"> • Besoins et contexte • Problème ciblé • Objectifs visés
2. Choix et justification du support du matériel (audio, vidéo, écrit, informatique) * étape réalisée	2. Design * étape réalisée <ul style="list-style-type: none"> • Élaboration de la stratégie pédagogique et des compétences • Identification de la clientèle cible et des contenus • Sélection des médias d'apprentissage (choix technologiques)
3. Choix et justification du format du matériel (conte, problèmes, jeu, exercices, etc.) * étape réalisée	
4. Mise en forme des activités pédagogiques * étape non réalisée	3. Développement * étape non réalisée <ul style="list-style-type: none"> • Développement des outils, des exercices, des ressources technopédagogiques et techniques • Conception d'activités d'enseignement/d'apprentissage • Élaboration du matériel nécessaire
5. Vérification de la correspondance entre les divers aspects du matériel pédagogique et le cadre conceptuel * étape non réalisée	4. Implantation * étape non réalisée <ul style="list-style-type: none"> • Livraison et mise à l'essai du dispositif d'apprentissage • Validation par les pairs
6. Mise à l'essai du matériel ou évaluation par les pairs * étape non réalisée	
7. Réflexion sur l'activité même de production du matériel * étape non réalisée	
	5. Évaluation * étape non réalisée <ul style="list-style-type: none"> • Évaluation par le public cible du dispositif d'apprentissage pour valider son efficacité et sa qualité • Améliorations à apporter • Validation et décision de l'utilisation

2. LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS

Les participantes et les participants de notre recherche, c'est-à-dire « la population que [la chercheuse] veut étudier et pour laquelle [elle] désire faire des généralisations et des transferts » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 261), sont des enseignantes et des enseignants débutants ainsi que des intervenantes et des intervenants qui les accompagnent (coordonnatrices et coordonnateurs de département, conseillères et conseillers pédagogiques, *etc.*) autant à la formation ordinaire (programmes préuniversitaires et techniques) qu'à la formation continue des établissements d'enseignement collégial du Québec. Pour choisir la population cible, nous avons fixé des critères de sélection, soit une « Liste de caractéristiques essentielles [...] [qui] incluent les critères d'inclusion et les critères d'exclusion » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 498). La population accessible, soit « la portion de la population cible pour laquelle [la chercheuse] peut avoir un accès raisonnable » (*Ibid.*), est donc composée d'enseignantes et d'enseignants débutants ayant maximum trois ans d'ancienneté ainsi que d'intervenantes et d'intervenants qui les accompagnent (coordonnatrices et coordonnateurs de département, conseillères et conseillers pédagogiques, *etc.*) du Cégep de Chicoutimi (formation ordinaire et continue). Nous avons établi le critère de trois ans d'ancienneté maximum en nous référant à Huberman (1989) qui identifie la première phase de l'insertion professionnelle en enseignement, celle du tâtonnement et de l'entrée dans la profession, selon ce nombre spécifique d'années.

Notre échantillon a été non probabiliste intentionnel ou par choix raisonné, c'est-à-dire que les participantes et les participants ont été choisis « en fonction de caractéristiques typiques de la population à l'étude » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 271). Afin de minimiser l'erreur d'échantillonnage, nous avons adopté ainsi la solution énoncée par Beaud (2016) en tentant de « reproduire le plus fidèlement possible la population globale, en tenant compte des caractéristiques connues de cette dernière » (p. 261). Pour les enseignantes et les enseignants débutants, les critères identifiés par la chercheuse ont été les suivants : avoir de l'intérêt pour le sujet de la

recherche, avoir une tâche d'enseignement au Cégep de Chicoutimi à la session d'automne 2019 ou d'hiver 2020, cumuler un maximum de trois ans d'ancienneté en enseignement, être issus de différents types de programmes (programmes préuniversitaires, programmes techniques, formation ordinaire ou continue) et être disponibles pendant le déroulement de la recherche. Pour les intervenantes et intervenants qui les accompagnent (coordonnatrices et coordonnateurs de département, conseillères et conseillers pédagogiques, *etc.*) du Cégep de Chicoutimi (formation ordinaire et continue), les critères identifiés par la chercheuse ont été les suivants : avoir un rôle lié à l'accueil et à l'accompagnement du personnel enseignant débutant au Cégep de Chicoutimi à la session d'automne 2019 ou d'hiver 2020 et être disponibles pendant le déroulement de la recherche.

Pour le recrutement, nous avons demandé la collaboration de la Direction des ressources humaines afin d'obtenir la liste des enseignantes et des enseignants débutants. Avec l'approbation de la Direction des études, nous leur avons envoyé un courriel d'invitation. Après plusieurs semaines de sollicitation, 45 personnes ont été intéressées à répondre au sondage, mais par la suite, uniquement 39 personnes y ont réellement répondu. Le tableau 8 donne les détails de chaque catégorie de ces 39 répondantes et répondants du sondage.

Tableau 8
Répondantes et répondants du sondage sur le devis de guide pédagogique en ligne

Catégories	Hommes		Femmes		Total
	Formation continue	Formation ordinaire	Formation continue	Formation ordinaire	
Enseignantes et enseignants débutants	4	6	6	10	26
Coordonnatrices et coordonnateurs de département	N/A	1	N/A	4	5
Conseillères pédagogiques	0	0	3	3	6
Autres	N/A	N/A	N/A	2	2
Total	4	7	9	19	39

Parmi les répondantes et les répondants du sondage, nous avons créé la catégorie « autres » pour inclure un membre de la direction des études et un membre

de la Direction des ressources humaines du Cégep de Chicoutimi qui travaillent à l'accueil et à l'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants

3. LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans cette section, nous détaillons les méthodes de collecte de données utilisées dans notre essai. Nous en avons employé trois comme le préconise la technique de triangulation expliquée par Savoie-Zajc (2011) qui précise que « plusieurs modes de collecte de données compensent pour les limites de chacun pris individuellement » (p. 144). Un sondage sous forme de questionnaire Web autoadministré, un groupe de discussion ainsi qu'un journal de bord de la chercheuse ont fait partie de notre stratégie de collecte de données. Ces trois techniques et instruments ont permis d'atteindre notre objectif spécifique de l'essai qui est de concevoir un dispositif en ligne pouvant répondre aux besoins d'insertion professionnelle et favoriser l'engagement dans la profession des enseignantes et des enseignants débutants de la formation continue et ordinaire du Cégep de Chicoutimi.

3.1. Le sondage

Pour évaluer la structure, les contenus et les choix techniques du devis de guide pédagogique en ligne (voir l'annexe F) et ainsi atteindre l'objectif spécifique de l'essai, nous avons choisi le sondage. Il s'agit d'« un instrument de collecte et de mise en forme de l'information, fondé sur l'observation de réponses à un ensemble de questions posées à un échantillon de population » (Durand et Blais, 2016, p. 455). Nous avons choisi de créer un sondage autoadministré sous forme de questionnaire Web, c'est-à-dire que les répondantes et les répondants inscrivaient eux-mêmes leurs réponses grâce à un hyperlien, car c'était l'option la plus avantageuse à plusieurs égards : « coûts très faibles, rapidité, traitement des questions ouvertes, possibilité de présenter des informations visuelles, orales, vidéo, *etc.* » (*Ibid.*, p. 479). Puisque les répondantes et les répondants avaient tous accès à Internet, un questionnaire de type *Google Form* s'est avéré un moyen accessible pour obtenir un taux de réponse

acceptable. Par ailleurs, les réponses ont été automatiquement comptabilisées tout en préservant la confidentialité des données recueillies.

Cet instrument de mesure de type probabiliste, c'est-à-dire qu'il a pour but « de mesurer les variables de façon claire et précise » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 324), nous a permis d'opérationnaliser notre évaluation du devis par un plus grand nombre de répondantes et de répondants en fonction d'indicateurs mesurables que nous avons pu classer dans des catégories : « Le questionnaire a pour but de recueillir de l'information factuelle sur des événements ou des situations connus, sur des attitudes, des croyances, des connaissances, des impressions et des opinions » (*Ibid.*, p. 326). Pour nous assurer de la validité du sondage, nous avons porté une attention particulière à la formulation des questions.

La **précision** assure la compréhension des questions par tous. La nécessité de ne pas contaminer les réponses demande d'assurer la **pertinence**, qui renvoie à la capacité des informateurs de répondre. Enfin, la **neutralité** favorise les réponses authentiques. Un dernier objectif est d'inciter les informateurs à répondre et donc de **minimiser les refus** (Durand et Blais, 2016, p. 485).

Nous avons formulé des questions fermées et ouvertes précises auxquelles les participantes et les participants ont pu répondre selon un ordre logique préétabli par la chercheuse. Nous avons voulu créer un « instrument de mesure valide, fidèle, mais également cohérent et agréable à compléter » (*Ibid.*, p. 493).

Lors de la conception du questionnaire, nous avons respecté les quatre grandes étapes de Durand et Blais (2016) : nous avons sélectionné les concepts à mesurer, nous avons rédigé le questionnaire, nous avons déterminé l'ordre des questions et nous avons consulté la directrice d'essai pour améliorer la version initiale, notamment en incluant une introduction, des instructions au début de chaque section et en modifiant les échelles. Notre questionnaire se divise en huit sections, et il est disponible à l'annexe G.

1. Renseignements sociodémographiques
2. Pertinence des quatre sections du guide

3. Contenus de la première section du guide : pertinence, supports et moments
4. Contenus de la deuxième section du guide : pertinence, supports et moments
5. Contenus de la troisième section du guide : pertinence, supports et moments
6. Contenus de la quatrième section du guide : pertinence, supports et moments
7. Mesures d’accompagnement complémentaires
8. Opinion générale sur le guide

3.2. Le groupe de discussion

Pour compléter la collecte des données sur la validation du devis de guide pédagogique en ligne et nous assurer d’atteindre notre objectif spécifique de l’essai, nous avons choisi d’organiser un groupe de discussion à la suite du sondage. Cette méthode qualitative est une « technique d’entrevue qui réunit de 6 à 12 participants et un animateur, dans le cadre d’une discussion structurée, sur un sujet particulier » (Geoffrion, 2016, p. 401). Bien entendu, le sujet de notre discussion a porté sur l’évaluation du guide pédagogique en ligne.

Il s’agit d’une solution tout indiquée dans le cadre de notre essai : « Les groupes de discussion permettent de comprendre les sentiments des participants, leur façon de penser et d’agir, et comment ils perçoivent un problème, l’analysent et en discutent » (Geoffrion, 2016, p. 405-406). D’ailleurs, Geoffrion (2016) affirme qu’il est recommandé de prétester le concept d’un nouveau produit — dans notre cas le devis du guide — au stade initial pour relever tout de suite les failles sur le plan de ses caractéristiques particulières et son application générale. Pour notre essai, le groupe de discussion a non seulement contribué au processus de création et d’amélioration du produit, mais il a aussi servi à expliquer des données recueillies dans le sondage, à soumettre de nouvelles idées et à compléter certains renseignements qui méritaient un approfondissement.

Geoffrion (2016) détermine quatre grands thèmes pour la planification du groupe de discussion : le nombre de groupes, la structure des groupes, le lieu physique et le guide de discussion. D’abord, dans le cadre de cet essai, nous avons établi qu’un seul groupe serait nécessaire pour compléter notre cueillette de données.

Comme nous avons déjà beaucoup d'information tirée du sondage, un seul groupe a été nécessaire. Ensuite, nous avons sélectionné cinq à six participantes et participants pour assurer une grande diversité d'opinions et d'expériences tout en maintenant une certaine homogénéité dans le groupe (Geoffrion, 2016).

Quant à la question du lieu, nous avons dû réaliser le groupe de discussion en ligne en raison des limitations sanitaires entraînées par le confinement lié à la COVID-19. Nous avons choisi la plateforme *Adobe Connect Pro* qui dispose d'un bon système d'enregistrement pour faciliter l'écoute durant l'analyse. Pour le guide de discussion, nous l'avons rédigé à la suite d'une première analyse des résultats du sondage. Nous l'avons fait valider par notre direction d'essai avant la tenue de la rencontre. Le canevas ou guide de discussion est disponible à l'annexe H. Il respecte les trois temps fixés par Geoffrion (2016), soit les phases d'introduction, de discussion et de conclusion.

3.3. Le journal de bord de la chercheuse

Comme le préconise Savoie-Zajc (2011), pour ajouter aux critères de rigueur, la chercheuse a aussi rédigé un journal de bord tout au long du projet de recherche. Il s'agit en fait d'un cahier dans lequel la chercheuse a noté ses impressions, ses sentiments lors de la recherche et où elle a consigné les événements jugés importants (*Ibid.*). En plus de conserver en « mémoire vive » (Savoie-Zajc, 2011, p. 144) des renseignements précieux se rapportant à l'objectif spécifique, ce choix de collecte de données a été utile pour plusieurs raisons.

Le journal de bord remplit ainsi trois fonctions : garder [la chercheuse] en état de réflexion active pendant sa recherche, lui fournir un espace pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience, et consigner les informations qu'[elle] juge pertinentes » (Savoie-Zajc, 2011, p. 145).

Lors de la rédaction du journal de bord, nous avons noté certains faits observés, les messages non verbaux que nous avons perçus lors du groupe de discussion, nos réflexions et nos opinions sur la mise à l'essai du devis et sur le repérage des pistes d'amélioration à y apporter. Au final, le journal de bord nous a permis de garder des

traces du climat propre au contexte de recherche sur le terrain, ce qui a consisté un atout dans l'écriture du chapitre sur la présentation et l'interprétation des résultats. Il a facilité la consignation des éléments inattendus, riches lors de l'analyse des données.

4. LE DÉROULEMENT

Le projet a été réalisé en suivant les étapes du modèle ADDIE. Les deux premières étapes que nous avons réalisées du modèle ADDIE (Lebrun, 2007), soit l'analyse et le design, coïncident avec les trois premières étapes de Paillé (2007), soit l'explication du cadre conceptuel du matériel, le choix et la justification du support ainsi que du format du matériel.

Pour la phase d'analyse réalisée entre l'automne 2015 et l'hiver 2017, nous avons détaillé et décrit la problématique d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants débutants à la formation continue et à la formation ordinaire du Cégep de Chicoutimi. Nous avons analysé la nature exacte du problème à résoudre et défini les caractéristiques de la clientèle cible du système d'apprentissage ainsi que la façon dont il s'insérera dans le processus d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants débutants. Par ailleurs, dans la recension des écrits, nous avons fait l'inventaire des ressources d'apprentissage et d'enseignement existantes sur le sujet abordé.

Après cette analyse, à l'hiver et à l'automne 2019, nous avons créé un devis de guide pédagogique en ligne sur la base des concepts clés du cadre théorique (voir l'annexe F) afin de spécifier les objectifs d'apprentissage et les éléments de contenu à y inclure. Nous avons conçu ce devis qui propose les composantes à intégrer dans le système d'apprentissage et qui sera remis aux personnes qui le produiront.

Après la réalisation des deux premières étapes, avant de passer au développement et à l'implantation, il a été jugé important de procéder à l'évaluation formative du devis. Cette évaluation a été effectuée à l'hiver 2020 grâce au questionnaire Web autoadministré, au groupe de discussion et au journal de bord de

la chercheuse. Le but a été de permettre aux enseignantes et aux enseignants débutants de trois ans et moins d'ancienneté ainsi qu'aux intervenantes et aux intervenants qui les accompagnent de juger des différentes dimensions (pertinence, qualité, efficacité, etc.) du devis de guide pédagogique dans le but de l'améliorer et de le bonifier avant les prochaines étapes.

Le tableau 9 illustre chronologiquement les étapes de la conception du devis de guide pédagogique en ligne qui ont été réalisées en les mettant en perspective avec celles du modèle de production de matériel pédagogique de Paillé (2007) et celles du modèle ADDIE de Lebrun (2007). Comme le cadre de cet essai ne permettait pas de développer entièrement un dispositif en ligne, il nous a fallu nous restreindre à la création et à la validation de son devis. En ce qui concerne les dernières étapes des modèles de Paillé (2007) et de Lebrun (2007), elles pourront être accomplies ultérieurement.

À ce propos, après le dépôt de notre essai à l'automne 2020, nous proposerons une version améliorée du devis à une équipe-cégep qui sera éventuellement responsable du développement et de l'implantation du guide pédagogique en ligne. Bien entendu, il sera nécessaire d'affecter des ressources à la formation continue et ordinaire (des enseignantes et des enseignants d'expérience ainsi que des conseillères et des conseillers pédagogiques) et de trouver le financement pour produire le guide pédagogique en ligne. Par la suite, le Cégep de Chicoutimi pourra mettre en place une infrastructure organisationnelle et technologique pour qu'il soit rendu accessible à la communauté.

Tableau 9
Conception du devis selon les étapes de production du matériel pédagogique (Paillé, 2007) et les étapes du modèle ADDIE (Lebrun, 2007)

Conception du devis de guide pédagogique en ligne	Étapes de production de matériel pédagogique (Paillé, 2007)	Étapes du modèle ADDIE (Lebrun, 2007)
Automne 2015 - Hiver 2017 <ul style="list-style-type: none"> Analyse des besoins et du contexte Recension des écrits Identification de l'objectif spécifique : création du devis de guide pédagogique 	1. Explicitation du cadre conceptuel du matériel	1. Analyse <ul style="list-style-type: none"> Besoins et contexte Problème ciblé Objectifs visés
Hiver et automne 2019 - Création du devis de guide pédagogique <ul style="list-style-type: none"> Choix des contenus (objectifs, sous-objectifs et contenus des quatre sections) Choix techniques (supports) 	2. Choix et justification du support du matériel (audio, vidéo, écrit, informatique)	2. Design <ul style="list-style-type: none"> Élaboration de la stratégie pédagogique et des compétences Identification de la clientèle cible et des contenus Sélection des médias d'apprentissage (choix technologiques)
	3. Choix et justification du format du matériel (conte, problèmes, jeu, exercices, etc.)	
Étape non réalisée dans le cadre de cet essai	4. Mise en forme des activités pédagogiques	3. Développement <ul style="list-style-type: none"> Développement des outils, des exercices, des ressources technopédagogiques et techniques Conception d'activités d'enseignement/d'apprentissage Élaboration du matériel nécessaire
Hiver 2020 Validation du devis grâce au questionnaire et au groupe de discussion	5. Vérification de la correspondance entre les divers aspects du matériel pédagogique et le cadre conceptuel	4. Implantation <ul style="list-style-type: none"> Livraison et mise à l'essai du dispositif d'apprentissage Validation par les pairs
Étapes non réalisées dans le cadre de cet essai	6. Mise à l'essai du matériel ou évaluation par les pairs	
	7. Réflexion sur l'activité même de production du matériel	
		5. Évaluation <ul style="list-style-type: none"> Évaluation par le public cible du dispositif d'apprentissage pour valider son efficacité et sa qualité Améliorations à apporter Validation et décision de l'utilisation

5. LA DÉMARCHE D'ANALYSE

Dans cette section, nous présentons les modalités d'analyse des données quantitatives (sondage sous forme de questionnaire Web autoadministré) et des données qualitatives (groupe de discussion et journal de bord de la chercheuse) qui ont guidé nos actions dans notre démarche analytique.

5.1. Les données issues du questionnaire

La compilation des données obtenues grâce au questionnaire Web autoadministré a été faite à l'aide de l'extraction des données de *Google Form* vers un fichier *Microsoft Excel*. À partir du chiffrier électronique, nous avons isolé les résultats afin de les subdiviser en deux grands ensembles de répondantes et de répondants : 1) les enseignantes et les enseignants débutants et 2) les accompagnatrices et les accompagnateurs (incluant les conseillères pédagogiques, les coordonnatrices et les coordonnateurs de département ainsi que les autres). Cette séparation des données nous a paru fondamentale pour éviter certains biais et pour mieux comprendre la perception du personnel enseignant lui-même comparativement à la vision des ressources professionnelles qui les accompagnent, mais qui ne vivent pas nécessairement la réalité de l'insertion professionnelle. Nous avons aussi isolé les données pour être en mesure de comparer les réponses des répondantes et des répondants de la formation continue et de la formation ordinaire, deux groupes susceptibles d'avoir des perceptions différentes. Nous avons vu dans cette subdivision une richesse dans l'interprétation des données grâce à la triangulation des sources qui permet de comparer différentes perspectives sur les mêmes questions (Savoie-Zajc, 2011).

Pour la première section du questionnaire sur les données sociodémographiques, nous avons procédé à une retranscription manuelle des données dans un fichier *Microsoft Word*. Pour les sections 2 à 7 du questionnaire, nous avons travaillé principalement avec le même logiciel. Nous avons pu utiliser certains graphiques tirés de la compilation autoadministrée de *Google Form*. Comme

plusieurs questions des sections 2 à 7 mesuraient des données telles que la perception de l'utilité et de la pertinence des quatre sections du devis (cours, programme, communauté éducative et développement professionnel) ainsi que de leurs contenus respectifs en plus de sonder le choix des supports et les moments de diffusion, nous avons créé des tableaux récapitulatifs pour chaque question qui impliquait un choix de réponse. Ce calcul de statistiques descriptives nous a permis d'établir des constats à partir de nos interprétations. Nous avons aussi recopié les commentaires des répondantes et des répondants à la fin de chaque section du questionnaire. Pour la dernière section portant sur l'opinion générale des répondantes et des répondants sur le devis du guide pédagogique, nous avons également rassemblé tous les commentaires. L'analyse du contenu a mis en lumière des thèmes saillants et des tendances permettant de donner un sens aux données ainsi recueillies (Fortin et Gagnon, 2016). Nous avons pu nous servir de ces éléments pour créer le canevas du groupe de discussion qui visait, entre autres, à approfondir et à expliquer certains sujets.

5.2. Les données issues du groupe de discussion et du journal de bord

Une fois la collecte de données qualitatives complétée grâce au journal de bord de la chercheuse et au groupe de discussion, nous avons respecté une logique dans le traitement de celles-ci. Les principales étapes dans l'analyse des données ont été l'organisation et la révision des données, l'immersion de la chercheuse, le codage, l'élaboration de catégories et l'émergence de thèmes, la recherche de modèles de référence qui a été suivie en dernier lieu par l'interprétation des résultats et les conclusions (Fortin et Gagnon, 2016).

Nous avons suivi la logique de Savoie-Zajc (2011) pour expliquer les divers processus de l'analyse des données qualitatives. En effet, à la suite de la cueillette des données, une première étape a consisté à examiner attentivement les réponses qualitatives du sondage et le contenu du journal de bord de la chercheuse afin de sélectionner du matériel significatif et congruent pour la recherche. Nous avons

ensuite passé en revue les échanges de la rencontre du groupe de discussion qui ont été transcrits sous la forme d'un verbatim afin de conserver l'ensemble des opinions et de respecter le sens des propos : « Cette méthode est préférée, car [la chercheuse] rassemble tout le matériel verbal sans effectuer aucun tri » (Savoie-Zajc, 2016, p. 357). Cette opération de visualisation des données nous a donné l'occasion de prendre connaissance et de présenter les données de façon organisée (Savoie-Zajc, 2011).

Par la suite, nous avons procédé à la codification qui est une opération courante dans la réduction des données afin d'identifier ce qui est essentiel et directement lié aux objectifs de la recherche. Nous avons attribué un nom aux segments des transcriptions des données, des productions écrites et graphiques. Les codes utilisés pour mettre de l'avant les idées ont été groupés par catégories pour traduire une dimension conceptuelle (*Ibid.*).

Le code alphanumérique que nous avons utilisé dans la codification du verbatim est le suivant. Nous avons identifié l'enseignante ou l'enseignant débutant de la formation continue par Efc1. Nous avons identifié les enseignantes et les enseignants débutants de la formation ordinaire par les lettres Efo et nous les avons numérotés de 1 à 2. Nous avons identifié la coordonnatrice ou le coordonnateur de département par CO1. Nous avons identifié la conseillère pédagogique de la formation continue par CPfc1 et celle de la formation ordinaire par CPfo1.

Nous avons pu alors procéder à l'interprétation en faisant des liens entre les données et les concepts de notre cadre de référence. La figure 5 illustre bien l'analyse des données selon Savoie-Zajc (2011, p. 139), soit les mouvements circulaires entre la collecte, la visualisation, la réduction ainsi que l'interprétation et la vérification des données.

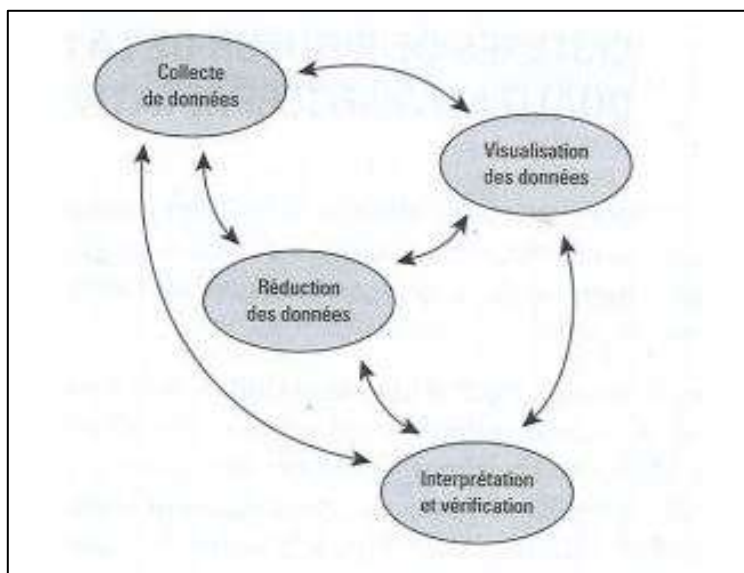


Figure 5 Analyse des données qualitatives

Source : Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), La recherche en éducation. Étapes et approches (p. 123-147) (3e éd.). Québec : Édition du Renouveau Pédagogique Inc. (1^{re} éd. 1995).

Nous avons progressé dans l'analyse des données en faisant constamment des retours en arrière pour vérifier la cohérence et le sens dégagé : « La dynamique du processus d'analyse consiste dans une logique délibératoire faite de vérifications et de comparaisons constantes entre les codes identifiés, la compréhension grandissante au fil de l'analyse et l'orientation de plus en plus guidée de la collecte de données » (Savoie-Zajc, 2011, p. 139). Au final, nous avons pu établir, expliquer et confirmer les choix des contenus du guide pédagogique en précisant leurs supports et leur format (Paillé, 2007) en plus d'établir des recommandations pour l'équipe qui en fera le développement, l'implantation et l'évaluation (Lebrun, 2007).

6. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Comme notre essai implique des êtres humains, nous avons eu une préoccupation particulière pour les enjeux éthiques. En fait, comme le définissent Fortin et Gagnon (2016), l'éthique de la recherche est un « ensemble de principes qui

guident et assistent [la chercheuse] dans la conduite de sa recherche » (p. 149). Nous avons d'ailleurs suivi scrupuleusement les trois principes directeurs de l'Énoncé de politique des trois Conseils (EPTC2) : « le **respect des personnes**, la **préoccupation pour le bien-être** et la **justice** » (Hobeila, 2011, p. 48). Nous avons bien entendu pris nos dispositions afin d'atteindre les normes éthiques qu'impliquent ces trois principes directeurs, soit « le consentement libre et éclairé ; l'équilibre entre les risques et les avantages potentiels ; le respect de la vie privée et de la confidentialité ; et la répartition juste et équitable des avantages et des fardeaux de la recherche » (Hobeila, 2011, p. 48).

Puisqu'il n'y a pas de Comité d'éthique de la recherche au Cégep de Chicoutimi, nous avons rempli le formulaire d'évaluation éthique des essais (voir l'annexe I) et le formulaire de demande de recommandation de conformité éthique (voir l'annexe J) que nous avons soumis à la responsable du secteur Performa de l'Université de Sherbrooke. Lorsque nous avons obtenu notre attestation de conformité éthique (voir l'annexe J), notre projet a été soumis au directeur des études qui supervise les activités de recherche dans notre établissement. Nous avons demandé et obtenu l'autorisation de recherche de la Direction des études du Cégep de Chicoutimi (voir l'annexe K). Ce n'est qu'après avoir reçu ces approbations que nous avons procédé à la sollicitation des participantes et des participants.

Pour obtenir leur consentement libre et éclairé, un formulaire d'information et de consentement a été utilisé et signé par chaque participante et participant (voir l'annexe L). Ils ont été informés qu'un retrait sans préjudice était possible à tout moment. Bien que notre recherche implique un risque minimal, puisque « les risques découlant de la participation ne sont pas plus élevés que les risques inhérents à la vie quotidienne du participant » (Hobeila, 2011, p. 52), nous avons pris le temps de préciser les bénéfices et les inconvénients liés à l'implication dans le projet de recherche. Nous avons traité les participantes et les participants de façon juste et équitable en veillant à ce que tout le monde ait droit au même respect et à la même préoccupation.

Comme le recommande Hobeila (2011), nous avons mis tous les mécanismes en place pour assurer le respect de la vie privée et de la confidentialité lors de la cueillette des données. L'utilisation de *Google Form* pour remplir le questionnaire Web a d'ailleurs été un moyen privilégié pour préserver la confidentialité des réponses. De surcroît, pour le groupe de discussion, nous avons eu un souci pour la confidentialité en demandant aux participantes et aux participants de ne pas dévoiler les propos de la discussion à la suite de la rencontre. Seules la chercheuse et la direction d'essai ont eu accès aux données du sondage et du journal de bord. Pour le groupe de discussion, une secrétaire, liée par le secret professionnel, s'ajoute à cette liste, puisqu'elle a assisté à la rencontre du 6 avril 2020 pour prendre des notes et elle a ensuite recopié le verbatim. Aucun nom n'est dévoilé dans l'essai. Un code alphanumérique identifie les répondantes et les répondants dans la présentation des résultats. Les participantes et les participants ont reçu l'assurance que tous les renseignements recueillis ainsi que les formulaires de consentement seront conservés par la chercheuse dans un espace sécuritaire pour la durée du projet et qu'ils seront détruits cinq ans après le dépôt de l'essai.

7. LES MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ

Pour nous assurer de la crédibilité, de la transférabilité, de la fiabilité et de la confirmation de la recherche (Savoie-Zajc, 2011), nous avons fait appel à plusieurs stratégies. D'abord, nous avons veillé à l'atteinte du premier critère de rigueur et de scientificité d'une recherche qualitative/interprétative, c'est-à-dire la crédibilité. Celui-ci consiste à valider que le sens et l'interprétation du phénomène étudié est plausible et qu'il est corroboré par plusieurs instances (*Ibid.*). Nous avons donc procédé à des techniques de triangulation, et notre présence a été prolongée sur le site de la recherche, notamment puisque la chercheuse travaille au Cégep de Chicoutimi depuis 2009. Ensuite, nous avons assuré l'atteinte du critère de transférabilité. Celui-ci implique que les résultats de l'étude soient adaptés selon les contextes afin que les lectrices et les lecteurs puissent s'interroger « sur la pertinence, la plausibilité, la

ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par cette recherche et [leur] propre milieu de vie » (Savoie-Zajc, 2011, p. 140). Dans cette perspective, nous avons décrit avec beaucoup de détails le déroulement de la recherche ainsi que les caractéristiques des participantes et des participants qui ont fait partie de notre échantillon. Nous avons aussi rempli un journal de bord tout au long de la cueillette des données et de la rédaction de l'essai.

Par ailleurs, nous avons respecté le critère de fiabilité, soit un « critère servant à évaluer l'intégrité des données d'études qualitatives en ce qui a trait à leur stabilité dans le temps et dans différentes conditions » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 501). À l'aide de la triangulation et du journal de bord, nous avons maintenu la clarté du fil conducteur de la recherche, nous avons justifié nos décisions et nous avons préservé la cohérence entre les résultats et le déroulement de la recherche (Savoie-Zajc, 2011). Finalement, nous avons accordé une attention soutenue au critère de confirmation. Celui-ci, aussi appelé « confirmabilité » chez Fortin et Gagnon (2016), se reporte à l'objectivité et à la neutralité des données et de leur interprétation. Afin que les données produites dans le cadre de cet essai soient objectivées, nous avons produit et décrit des instruments de cueillette des données comme le questionnaire et le canevas de groupe de discussion et nous les avons justifiés. Nous les avons appuyés sur un cadre théorique fondé sur plusieurs références et nous les avons fait valider par notre direction d'essai (Savoie-Zajc, 2011).

Dans l'ensemble de notre démarche, nous avons suivi les principes de la triangulation, soit une « stratégie de mise en comparaison de plusieurs méthodes de collecte et d'interprétation de données permettant de tirer des conclusions valables à propos d'un même phénomène » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 505). Selon Savoie-Zajc (2011), cette stratégie repose sur deux objectifs. Le premier est de parvenir à une compréhension riche du phénomène étudié en explorant « le plus de facettes possible en recueillant des données qui feront ressortir des perspectives diverses » (Savoie-Zajc, 2011, p. 143). Le second objectif cherche à « mettre la triangulation au cœur du

processus de coconstruction des connaissances et à favoriser l'objectivation du sens produit pendant la recherche » (*Ibid.*).

Pour atteindre le premier objectif de la triangulation, nous avons procédé en premier lieu à la triangulation théorique (Savoie-Zajc, 2011) en faisant appel à plusieurs auteurs et spécialistes pour définir chaque concept de notre cadre de référence. En deuxième lieu, nous avons utilisé la triangulation des méthodes (*Ibid.*). Nos données sur l'évaluation du devis de guide pédagogique ont été obtenues grâce à une combinaison de plusieurs modes de collecte : le sondage sous forme de questionnaire Web ainsi que le groupe de discussion et le journal de bord de la chercheuse. Nous avons procédé en troisième lieu à la triangulation du chercheur, qui consiste dans notre cas, à prendre une distance par rapport à notre démarche et à en discuter avec notre direction d'essai et aussi d'autres étudiantes et étudiants de la maîtrise en enseignement (*Ibid.*). En quatrième lieu, nous avons veillé à la triangulation des sources en prévoyant plusieurs points de vue dans l'évaluation du devis de guide pédagogique en ligne (*Ibid.*) : celui des enseignantes et des enseignants débutants, celui des accompagnatrices et des accompagnateurs (incluant les conseillères pédagogiques, les coordonnatrices et les coordonnateurs de département ainsi que les autres) et celui de la chercheuse avec l'utilisation du journal de bord.

Pour atteindre le deuxième objectif de la triangulation, nous avons fait une triangulation indéfinie qui « répond à un souci de retour aux participants et suscite la discussion autour des constructions de sens émergentes » (*Ibid*, p. 144). Par exemple, lors de la rencontre du groupe de discussion, nous avons vérifié certains aspects qui avaient été exprimés dans les commentaires recueillis dans les questions à développement du sondage en essayant de susciter chez les participantes et les participants des réactions afin d'intégrer de nouvelles données à celles que nous avons déjà consignées dans notre recherche. Notamment, nous avons fait un retour sur les résultats de l'évaluation des sections du devis du guide ainsi que leurs

contenus et nous avons demandé de confirmer et de compléter les recommandations à faire à l'équipe-cégep qui réalisera le développement du guide.

8. LES LIMITES DE L'ESSAI

En ce qui a trait aux limites de notre expérimentation, la plus importante repose dans l'impossibilité de compléter toutes les étapes du modèle ADDIE de Lebrun (2007) ou de la production de matériel pédagogique selon Paillé (2007). En effet, en raison de l'envergure de ces démarches et du cadre spécifique de cet essai, nous avons dû nous restreindre aux premières étapes de ces modèles en concevant et en testant seulement le devis du guide pédagogique que nous visons de créer. Nous n'avons pas pu développer le dispositif en ligne, le rendre accessible et le faire évaluer une fois terminé. Devant l'impossibilité de réaliser le développement, l'implantation et l'évaluation (Lebrun, 2007), nous avons conscience du travail qu'il reste à accomplir pour atteindre l'objectif général de la recherche qui est de concevoir ce dispositif en ligne.

La deuxième limite de notre essai concerne le nombre restreint de répondantes et de répondants du questionnaire autoadministré. Bien que le nombre de participantes et de participants ne soit pas très élevé, l'homogénéité de l'échantillon a contrecarré cette faiblesse (Beaud, 2016). Par ailleurs, nous n'avons pas pu avoir une juste représentativité des genres dans les six participantes et participants du groupe de discussion en raison des problématiques de recrutement dues à l'obligation de faire la rencontre en ligne. Nous n'avons pas été en mesure de recruter trois hommes sur les six volontaires. Par contre, toutes les catégories de participantes et de participants (conseillères pédagogiques de la formation continue et ordinaire, personnel enseignant de la formation continue et ordinaire, incluant les programmes préuniversitaires et techniques) ont été représentées dans le groupe de discussion.

Dans un autre ordre d'idées, comme les participantes et les participants ont choisi de s'impliquer dans la recherche de façon volontaire, cela a pu rendre les

généralisations plus hasardeuses, puisque « les volontaires ont généralement des caractéristiques psychologiques particulières (volonté de plaire, désir de connaître, besoin de régler des problèmes, *etc.* » (Beaud, 2016, p. 265). Une dernière limite s'avère donc le phénomène de désirabilité sociale qui a pu influencer les données transmises par les répondantes et les répondants qui ont pu vouloir rendre service ou bien paraître aux yeux de la chercheuse qui travaille dans le même établissement (*Ibid.*). Nous avons tenté de contrecarrer cette faiblesse en disant aux participantes et aux participants de la recherche qu'il n'y avait pas de mauvaises ou de bonnes réponses et que tous les avis sincères visaient l'amélioration du devis du guide pédagogique destiné à aider les enseignantes et les enseignants débutants.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre de l'essai est consacré à la présentation et à l'interprétation des résultats de notre essai. Dans les deux premières parties, nous détaillons et nous expliquons les résultats des huit sections du questionnaire réalisé dans la première phase de notre cueillette de données pour ensuite en faire une interprétation. Dans les deux parties suivantes, nous poursuivons en présentant les données obtenues grâce au groupe de discussion. Nous terminons en interprétant ces données qualitatives.

1. LA PRÉSENTATION DES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE

Les données obtenues grâce au sondage (questionnaire Web administré) sont dévoilées et exposées section par section. Nous rassemblons ensuite les faits marquants de cette compilation pour en faire un bilan. Cette démarche nous a permis d'évaluer le devis du guide initialement conçu sur une base théorique en questionnant les 39 répondantes et répondants sur leurs renseignements sociodémographiques, l'utilité et la pertinence des quatre sections du guide, les contenus de chaque section du guide (pertinence et supports), les mesures d'accompagnement complémentaires à joindre éventuellement à un tel dispositif en ligne et leur opinion générale sur le devis du guide. Ainsi, les données quantitatives sont présentées dans les sept premières sections tandis que les données qualitatives du questionnaire sont présentées dans la huitième et dernière section.

1.1. Les données sociodémographiques des répondantes et des répondants

La première section du questionnaire (voir l'annexe G) incluait des questions sur le nom, le sexe, l'âge, la fonction de travail, le département, le nombre d'années d'expérience au Cégep de Chicoutimi ainsi que les études et l'expérience en

enseignement avant l'embauche au collège. En plus d'établir des statistiques sociodémographiques sur les répondantes et les répondants du sondage, ces questions nous ont permis d'isoler certains résultats afin de les subdiviser en deux grands ensembles de répondantes et de répondants : 1) les enseignantes et les enseignants débutants et 2) les accompagnatrices et les accompagnateurs (incluant les conseillères pédagogiques, les coordonnatrices et les coordonnateurs de département ainsi que les autres). Ces questions nous ont aussi donné la possibilité, dans l'analyse des données, de séparer les résultats des répondantes et des répondants de la formation continue et de la formation ordinaire pour comparer les deux réalités. En outre, ces données ont été essentielles pour évaluer la représentativité de notre échantillon. Dans cette première section du questionnaire, les données les plus pertinentes recueillies en lien avec l'objectif spécifique de l'essai sont celles concernant les études en pédagogie et l'expérience en enseignement avant l'embauche au collège pour la catégorie des enseignantes et des enseignants débutants.

En analysant les données présentées dans le tableau 10, nous constatons que 18 sur 26 (69,23 %) enseignantes et enseignants débutants n'avaient pas de formation en pédagogie avant de commencer à enseigner. En ce qui concerne l'expérience en enseignement, nous constatons que 19 sur 26 (73,08 %) enseignantes et enseignants débutants n'avaient pas d'expérience en enseignement collégial avant de travailler au Cégep de Chicoutimi, mais en contrepartie, 11 sur 26 (42,31 %) avaient déjà donné de la formation en entreprise ou à d'autres niveaux (primaire, secondaire, formation professionnelle ou université). Fait intéressant, 9 sur 26 (34,62 %) enseignantes et enseignants débutants, dont 4 sur 10 (40 %) en formation continue et 5 sur 16 (31,25%) en formation ordinaire, n'avaient ni études en pédagogie ni aucune expérience en enseignement (de tous les types) avant leur premier cours.

Si nous comparons les résultats de la formation continue (FC) et de la formation ordinaire (FO) du tableau 10, ils sont proportionnels pour les études en pédagogie des enseignantes et des enseignants débutants : en formation continue, 3 sur 10 (30 %), et en formation ordinaire, 5 sur 16 (31,25 %) avaient suivi de telles études avant leur

embauche. Pour ce qui est de l'expérience en enseignement au collégial, les résultats étaient supérieurs chez les enseignantes et les enseignants de la formation ordinaire : en formation continue, 2 sur 10 (20 %), et en formation ordinaire, 5 sur 16 (31,25 %) avaient enseigné dans un cégep avant leur embauche. Pour ce qui est de l'expérience en formation de tous les autres types, les résultats étaient supérieurs chez les enseignantes et les enseignants de la formation continue : en formation continue, 5 sur 10 (50 %), et en formation ordinaire, 6 sur 16 (37,5 %) avaient enseigné en entreprise ou à d'autres niveaux d'enseignement avant leur embauche.

Tableau 10

Profils d'entrée en enseignement collégial des enseignantes et des enseignants de la formation continue et ordinaire du Cégep de Chicoutimi ayant répondu au questionnaire

Profils d'entrée en enseignement	Enseignantes et enseignants ayant fait des études en pédagogie		Enseignantes et enseignants ayant de l'expérience en enseignement collégial avant leurs débuts au Cégep de Chicoutimi		Enseignantes et enseignants ayant de l'expérience en formation (autre que le niveau collégial) avant leurs débuts au Cégep de Chicoutimi	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Types de répondantes et de répondants						
Formation continue	3 / 10 (30 %)	7 / 10 (70 %)	2 / 10 (20 %)	8 / 10 (80 %)	5 / 10 (50 %)	5 / 10 (50 %)
Formation ordinaire	5 / 16 (31,25 %)	11 / 16 (68,75 %)	5 / 16 (31,25 %)	11 / 16 (68,75 %)	6 / 16 (37,5 %)	10 / 16 (62,5 %)
Total	8 / 26 (30,77 %)	18 / 26 (69,23 %)	7 / 26 (26,92 %)	19 / 26 (73,08 %)	11 / 26 (42,31 %)	15 / 26 (57,69 %)

1.2. Le choix des sections du guide et leurs sous-objectifs

Dans la deuxième section du questionnaire, les répondantes et les répondants devaient déterminer le degré d'utilité des sous-objectifs de chaque section du guide sur l'échelle suivante : 1) Très utile, 2) Utile, 3) Pas très utile et 4) Inutile. À la fin de cette section, ils devaient établir la pertinence du choix final des quatre sections du guide sur l'échelle suivante : 1) Très pertinent, 2) Pertinent, 3) Pas très pertinent et 4) Aucunement pertinent. Ils pouvaient écrire des commentaires à la fin de chaque question sur une base volontaire.

Dans l'ensemble, ces questions servaient à valider l'utilité et la pertinence du choix des quatre sections du guide et de leurs sous-objectifs qui sont résumés dans la figure 6. Ces quatre axes sont à la base du design choisi pour créer le guide et se réfèrent au moteur (la pratique professionnelle) et aux trois champs d'action du profil de compétences du personnel enseignant du collégial (Dorais et Laliberté, 1999). Nous voulions que les enseignantes et les enseignants ainsi que leurs accompagnatrices et accompagnateurs les valident avant le développement du guide.

LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE	LE COURS
<p>Participer à la vie de la communauté éducative</p> <ul style="list-style-type: none"> • Découvrir la communauté du Cégep de Chicoutimi et son fonctionnement • Agir de façon responsable et respectueuse des règles institutionnelles en créant un milieu propice à l'apprentissage • Cultiver des habiletés intellectuelles de haut niveau et des valeurs éducatives • Démontrer des préoccupations éthiques et responsables • Communiquer clairement dans les différents contextes de la profession, oralement et par écrit, dans une langue claire, précise et correcte 	<p>Enseigner dans une perspective de formation fondamentale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser, concevoir, réaliser et réguler l'intervention pédagogique • Concevoir et organiser le déroulement du cours • Développer et appliquer des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation • Adapter l'enseignement aux besoins cognitifs, culturels, linguistiques et à la diversité sexuelle et de genre des étudiantes et des étudiants • Intégrer les TICE dans l'enseignement
LE PROGRAMME	LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE
<p>Participer à la réalisation du projet de formation correspondant au programme dans lequel on œuvre</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'intégrer à la vie départementale et s'y impliquer • S'informer sur le programme ou la situation éducative où l'on intervient ainsi que sur le profil de sortie des étudiantes et des étudiants • Connaître sa discipline, la rendre accessible et faire les liens nécessaires avec le programme de formation • Adapter ses décisions et ses actions à celles des autres acteurs du programme pour une démarche collective et concertée 	<p>Construire sa pratique professionnelle en élaborant son propre système de pensée et d'action</p> <ul style="list-style-type: none"> • En savoir plus sur l'identité professionnelle d'enseignante et d'enseignant • Participer aux activités d'insertion • Connaître les possibilités de perfectionnement • Réfléchir à des pistes de développement professionnel

Figure 6 Quatre sections du devis de guide pédagogique en ligne et leurs objectifs

Dans les pages à venir, nous allons détailler les résultats de l'évaluation des sous-objectifs de la communauté éducative, du cours, du programme et de la pratique professionnelle, et nous allons terminer avec les données sur la pertinence du choix de ces quatre sections.

1.2.1 La communauté éducative

Pour la question sur la communauté éducative, les répondantes et les répondants ont jugé les sous-objectifs utiles et très utiles. L'ordre de perception d'utilité (1 étant le sous-objectif le plus utile et 5 le moins utile) est le suivant.

- 1) Agir de façon responsable et respectueuse des règles institutionnelles en créant un milieu propice à l'apprentissage
- 2) Découvrir la communauté du Cégep de Chicoutimi et son fonctionnement
- 3) Démontrer des préoccupations éthiques et responsables
- 4) Communiquer clairement dans les différents contextes de la profession, oralement et par écrit, dans une langue claire, précise et correcte
- 5) Cultiver des habiletés intellectuelles de haut niveau et des valeurs éducatives

Pour la version finale du devis de guide pédagogique en ligne, il serait pertinent de garder cette hiérarchisation des sous-objectifs. Dans la version initiale, ils n'avaient pas été classés dans un ordre précis, ce qu'il faudra corriger à la lumière de ces renseignements.

Comme l'illustrent les statistiques du tableau 11, les enseignantes et les enseignants débutants ainsi que les accompagnatrices et les accompagnateurs ont eu une perception très similaire de l'utilité des sous-objectifs de cette première section. Pour la comparaison entre les deux types de formation, les sous-objectifs 1) Découvrir la communauté du Cégep de Chicoutimi et son fonctionnement et 2) Agir de façon responsable et respectueuse des règles institutionnelles en créant un milieu propice à l'apprentissage semblent perçus moins utiles en formation continue, peut-être parce que le personnel enseignant travaille souvent seulement à temps partiel ou donne des charges de cours à l'occasion.

Tableau 11
Statistiques sur la perception de l'utilité des sous-objectifs de la première section (la communauté éducative)

	Perception de l'utilité selon les types de répondantes ou de répondants						Perception de l'utilité selon le type de formation					
	Enseignantes et enseignantes débutants				Accompagnatrices et accompagnateurs		Formation continue			Formation ordinaire		
Sous-objectifs	Très utile	Utile	Pas très utile	Inutile	Très utile	Utile	Très utile	Utile	Inutile	Très utile	Utile	Pas très utile
1) Découvrir la communauté du Cégep de Chicoutimi et son fonctionnement	17 / 26 (65,38 %)	9 / 26 (34,62 %)			9 / 13 (69,23 %)	4 / 13 (30,77 %)	7 / 13 (53,84 %)	6 / 13 (46,15 %)		19 / 26 (73,08 %)	7 / 26 (26,92 %)	
2) Agir de façon responsable et respectueuse des règles institutionnelles en créant un milieu propice à l'apprentissage	19 / 26 (73,08 %)	6 / 26 (23,08 %)		1 / 26 (3,85 %)	10 / 13 (76,92 %)	3 / 13 (23,08 %)	7 / 13 (53,84 %)	5 / 13 (38,46 %)	1 / 13 (7,69 %)	22 / 26 (84,62 %)	4 / 26 (15,38 %)	
3) Cultiver des habiletés intellectuelles de haut niveau et des valeurs éducatives	14 / 26 (53,85 %)	10 / 26 (38,46 %)	2 / 26 (7,69 %)		7 / 13 (53,84 %)	6 / 13 (46,15 %)	7 / 13 (53,84 %)	6 / 13 (46,15 %)		14 / 26 (53,85 %)	10 / 26 (38,46 %)	2 / 26 (7,69 %)
4) Démontrer des préoccupations éthiques et responsables	17 / 26 (65,38 %)	8 / 26 (30,77 %)	1 / 26 (3,85 %)		9 / 13 (69,23 %)	4 / 13 (30,77 %)	8 / 13 (61,54 %)	5 / 13 (38,46 %)		18 / 26 (69,23 %)	7 / 26 (26,92 %)	1 / 26 (3,85 %)
5) Communiquer clairement dans les différents contextes de la profession, oralement et par écrit, dans une langue claire, précise et correcte	18 / 26 (69,23 %)	8 / 26 (30,77 %)			7 / 13 (53,84 %)	6 / 13 (46,15 %)	8 / 13 (61,54 %)	5 / 13 (38,46 %)		17 / 26 (65,38 %)	9 / 26 (34,62 %)	

À la fin de cette question, les répondantes et les répondants pouvaient écrire des commentaires sur les sous-objectifs de cette section. Parmi les suggestions, un enseignant débutant de la formation ordinaire propose de modifier la formulation du sous-objectif 2) Agir de façon responsable et respectueuse des règles institutionnelles en créant un milieu propice à l'apprentissage en supprimant les mots « créer un milieu propice à l'apprentissage », puisque cela se reflète devant la classe et non dans l'attitude de l'enseignante ou de l'enseignant face aux règlements institutionnels. Une conseillère pédagogique de la formation continue suggère de mettre entre parenthèses PIEA et REA à la suite des règles institutionnelles pour donner une précision au personnel débutant qui ne saurait pas de quoi il s'agit exactement dans un établissement d'enseignement collégial. D'autres répondantes et répondants accrochent sur la formulation du sous-objectif 3) Cultiver des habiletés intellectuelles de haut niveau et suggèrent de supprimer les mots « de haut niveau », car ce passage semble trop relatif. Une enseignante débutante de la formation continue trouve que cela peut peut-être faire peur aux enseignantes et aux enseignants débutants qui se verraient obligés de tout connaître pour avoir un sentiment de compétence. Pour sa part, une conseillère pédagogique de la formation ordinaire intégrerait la confidentialité et les droits d'auteurs dans le sous-objectif 4) Démontrer des préoccupations éthiques et responsables et enlèverait l'adjectif « responsables ». Un enseignant débutant de la formation ordinaire suggère d'ajouter un sous-objectif sur la vie syndicale à la fin de cette section.

Comme le mentionnent des conseillères pédagogiques de la formation continue et de la formation ordinaire, les cinq sous-objectifs de la première section sont très certainement pertinents, et personne ne peut pas être contre la vertu. Toutefois, selon ces répondantes, il faut choisir ses combats, car une enseignante ou un enseignant débutant a tellement de choses à apprivoiser déjà que parfois certains sous-objectifs comme les trois derniers du tableau 11 sont bien secondaires à d'autres éléments qui doivent être maîtrisés en priorité. Un enseignant débutant de la formation continue va dans le même sens en affirmant que les aspects de

fonctionnement de l'institution et de ses règles sont bien entendu importants, mais cela lui semble être un sujet qui pourrait être résumé rapidement au départ pour être revu plus en profondeur plus tard. À son avis, il ne s'agira pas d'un élément essentiel pour une enseignante ou un enseignant débutant pour qui la priorité est de survivre au prochain cours, mais par contre, ces éléments se révéleront précieux avec le temps.

1.2.2 Le cours

Pour la question sur le cours, les répondantes et les répondants ont jugé les sous-objectifs généralement utiles ou très utiles. Les trois premiers ont d'ailleurs été identifiés comme étant spécialement très utiles. L'ordre de perception d'utilité (1 étant le sous-objectif le plus utile et 5 le moins utile) est le suivant.

- 1) Concevoir et organiser le déroulement du cours
- 2) Développer et appliquer des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation
- 3) Analyser, concevoir, réaliser et réguler l'intervention pédagogique
- 4) Intégrer les TICE dans l'enseignement
- 5) Adapter l'enseignement aux besoins cognitifs, culturels, linguistiques et à la diversité sexuelle et de genre des étudiantes et des étudiants

Comme pour les sous-objectifs de la première section, il serait pertinent de garder cette hiérarchisation dans la version finale du devis de guide pédagogique en ligne.

Selon les statistiques du tableau 12, si la section sur le cours est jugée la plus utile dans le devis de guide pédagogique en ligne, c'est celle où il y a le plus de divergences d'opinion entre les types de répondantes et de répondants ainsi qu'entre les types de formation. Nous pouvons quand même constater que les trois premiers sous-objectifs du tableau 12 sont ceux vus comme les plus utiles chez toutes les catégories de répondantes et de répondants, et ce, avec de fortes proportions de répondantes et répondants qui les ont identifiés comme étant très utiles.

Pour les différences de perception entre les enseignantes et les enseignants débutants et les accompagnatrices et les accompagnateurs, il y a seulement le premier et le dernier sous-objectif du tableau 12 qui sont considérés de façon semblable. D'une part, les enseignantes et les enseignants débutants accordent un peu moins d'utilité, mais dans une faible proportion, aux sous-objectifs 2) Concevoir et organiser le déroulement du cours et 3) Développer et appliquer des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. D'autre part, les accompagnatrices et les accompagnateurs accordent beaucoup moins d'utilité au sous-objectif 4) Adapter l'enseignement aux besoins cognitifs, culturels, linguistiques et à la diversité sexuelle et de genre des étudiantes et des étudiants.

Pour la comparaison entre les deux types de formation, les chiffres reflètent des résultats similaires aux différences d'opinion des types de répondantes et de répondants. Le premier et le dernier sous-objectif du tableau 12 sont également jugés de façon semblable. Les répondantes et les répondants de la formation continue accordent un peu moins d'utilité aux sous-objectifs 2 à 4 du tableau 12.

Au final, il n'en demeure pas moins que l'opinion de l'ensemble des répondantes et des répondants fait consensus sur le fait que les deux derniers sous-objectifs sont considérés moins utiles que les trois premiers. Cependant, comme aucun des deux derniers n'est vu comme inutile, il ne faut pas les retirer du devis pour autant.

Tableau 12
Statistiques sur la perception de l'utilité des sous-objectifs de la deuxième section (le cours)

	Perception de l'utilité selon les types de répondantes ou de répondants						Perception de l'utilité selon le type de formation					
	Enseignantes et enseignantes débutants			Accompagnatrices et accompagnateurs			Formation continue			Formation ordinaire		
Sous-objectifs	Très utile	Utile	Pas très utile	Très utile	Utile	Pas très utile	Très utile	Utile	Pas très utile	Très utile	Utile	Pas très utile
1) Analyser, concevoir, réaliser et réguler l'intervention pédagogique	17 / 26 (65,38 %)	9 / 26 (34,62 %)		8 / 13 (61,54 %)	5 / 13 (38,46 %)		8 / 13 (61,54 %)	5 / 13 (38,46 %)		17 / 26 (65,38 %)	9 / 26 (34,62 %)	
2) Concevoir et organiser le déroulement du cours	22 / 26 (84,62 %)	4 / 26 (15,38 %)		12 / 13 (92,31 %)	1 / 13 (7,69 %)		10 / 13 (76,92 %)	3 / 13 (23,08 %)		24 / 26 (92,31%)	2 / 26 (7,69 %)	
3) Développer et appliquer des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation	22 / 26 (84,62 %)	4 / 26 (15,38 %)		12 / 13 (92,31 %)	1 / 13 (7,69 %)		9 / 13 (69,23 %)	4 / 13 (30,77 %)		25 / 26 (96,15 %)	1 / 26 (3,85 %)	
4) Adapter l'enseignement aux besoins cognitifs, culturels, linguistiques et à la diversité sexuelle et de genre des étudiantes et des étudiants	13 / 26 (50 %)	10 / 26 (38,46 %)	3 / 26 (11,54 %)	3 / 13 (23,08 %)	10 / 13 (76,92 %)		6 / 13 (46,15 %)	4 / 13 (30,77 %)	3 / 13 (23,08 %)	10 / 26 (38,46 %)	16 / 26 (61,54 %)	
5) Intégrer les TICE dans l'enseignement	14 / 26 (53,85 %)	11 / 26 (42,31%)	1 / 26 (3,85 %)	6 / 13 (46,15 %)	6 / 13 (46,15 %)	1 / 13 (7,69 %)	6 / 13 (46,15 %)	7 / 13 (53,84 %)		14 / 26 (53,85 %)	10 / 26 (38,46 %)	2 / 26 (7,69 %)

À la fin de cette question, les répondantes et les répondants pouvaient écrire des commentaires sur les sous-objectifs de cette section. D'emblée, une enseignante débutante de la formation ordinaire mentionne que cette section sur le cours est la plus préoccupante dans les débuts en enseignement au collégial, donc il faudrait qu'elle soit située au premier plan. Un enseignant débutant de la formation continue seconde cette idée en ajoutant que c'est ici que devrait se trouver le nœud du guide. Selon lui, c'est d'ailleurs le principal de la tâche de l'enseignante ou de l'enseignant, et c'est ici que se trouvera le gros de son stress : comment préparer son cours, comment le donner, comment gérer la classe, etc. Pour deux enseignantes et enseignants de la formation continue, il serait aussi très intéressant d'avoir tous ces renseignements facilement accessibles au début de la carrière.

Selon une coordonnatrice de département, si tous ces sous-objectifs sont pertinents, il serait bien de mettre en évidence ceux qui sont primordiaux. Selon son expérience, quand une enseignante ou un enseignant commence, son angoisse est d'arriver prête ou prêt pour le premier cours, qui parfois est prévu dans deux jours. Alors, s'il y a trop d'information, elle a peur que l'enseignante ou l'enseignant débutant s'y perde. Une autre coordonnatrice de département abonde dans le même sens, puisqu'en début de carrière, les enseignantes et les enseignants ne peuvent pas tout apprendre en même temps. Il faut leur laisser le temps d'intégrer la profession en priorisant ce qui est essentiel et laisser le temps faire le reste. Pour une conseillère pédagogique de la formation continue, la première chose qu'une enseignante ou un enseignant débutant devrait faire, c'est de s'approprier les deux premiers sous-objectifs. Par la suite, viendra le moment d'intégrer d'autres stratégies d'enseignement, car au départ, il faut se limiter au minimum.

Sur ce point, plusieurs accompagnatrices et accompagnateurs croient que d'intégrer les TICE dans les cours demande d'avoir une certaine expérience initiale en enseignement. Une accompagnatrice maintient par contre que l'intégration des TICE demeure essentielle dans le contexte d'enseignement actuel, puisqu'elles font partie intégrante des modalités d'apprentissage des étudiantes et des étudiants millénariaux,

donc il ne faudrait pas retirer cet élément significatif des sous-objectifs. D'après une autre, nous sous-estimons l'importance de bien montrer le potentiel et le fonctionnement des TICE aux enseignantes et aux enseignants débutants, mais toutefois, c'est plus facile de leur permettre de se les approprier au fur et à mesure qu'ils en manifestent le besoin. Par exemple, un enseignant débutant en formation ordinaire, de son côté, ne voit pas l'utilisation des TICE comme une fin en soi et ne cherche pas à les inclure dans ses cours, à moins d'avoir besoin des représentations graphiques ou des animations difficiles à faire au tableau. Ce sont des outils utiles, mais les inclure n'est pas une priorité. Sur le plan de la formulation de ce sous-objectif, une conseillère pédagogique de la formation ordinaire souligne avec justesse que TICE n'a pas à être suivi par « dans l'enseignement », puisqu'il le contient déjà. Nous devons donc corriger ce pléonasme dans le devis de guide pédagogique.

1.2.3 Le programme

Pour la question sur le programme, les répondantes et les répondants ont jugé les sous-objectifs en majorité utiles et très utiles. Les deuxième et troisième sous-objectifs ont d'ailleurs été identifiés comme étant singulièrement plus utiles par rapport au premier et au quatrième. L'ordre de perception d'utilité (1 étant le sous-objectif le plus utile et 4 le moins utile) est le suivant.

- 1) Connaître sa discipline, la rendre accessible et faire les liens nécessaires avec le programme de formation
- 2) S'informer sur le programme ou la situation éducative où l'on intervient ainsi que sur le profil de sortie des étudiantes et des étudiants
- 3) Adapter ses décisions et ses actions à celles des autres acteurs du programme pour une démarche collective et concertée
- 4) S'intégrer à la vie départementale et s'y impliquer

Comme pour les sous-objectifs des autres sections, il serait pertinent de garder cette hiérarchisation dans la version finale du devis de guide pédagogique en ligne.

D'après les données du tableau 13, les types de répondantes et de répondants ont eu une perception très similaire de l'utilité du premier et du dernier sous-objectif. Les deux sous-objectifs où il y a eu une divergence de perception sont 2) S'informer sur le programme ou la situation éducative où l'on intervient ainsi que sur le profil de sortie des étudiantes et des étudiants et 3) Connaître sa discipline, la rendre accessible et faire les liens nécessaires avec le programme de formation. Les enseignantes et les enseignants débutants y accordent un peu moins d'utilité que les accompagnatrices et les accompagnateurs.

Pour la comparaison entre les deux types de formation, le sous-objectif 1) S'intégrer à la vie départementale et s'y impliquer est considéré vraiment moins utile en formation continue. Ce fait s'explique peut-être parce que les enseignantes et les enseignants débutants de la formation continue ne sont pas nécessairement affiliés à un département, car ils sont embauchés pour donner des charges de cours. L'enseignement est pour beaucoup un second emploi, donc l'implication à la formation continue n'apparaît pas toujours comme une nécessité.

Tableau 13
Statistiques sur la perception de l'utilité des sous-objectifs de la troisième section (le programme)

Sous-objectifs	Perception de l'utilité selon les types de répondantes ou de répondants						Perception de l'utilité selon le type de formation					
	Enseignantes et enseignantes débutants			Accompagnatrices et accompagnateurs			Formation continue			Formation ordinaire		
	Très utile	Utile	Pas très utile	Très utile	Utile	Pas très utile	Très utile	Utile	Pas très utile	Très utile	Utile	Pas très utile
1) S'intégrer à la vie départementale et s'y impliquer	8 / 26 (30,77 %)	12 / 26 (46,15 %)	6 / 26 (23,08 %)	5 / 13 (38,46 %)	8 / 13 (61,54 %)		1 / 13 (7,69 %)	8 / 13 (61,54 %)	4 / 13 (30,77 %)	12 / 26 (46,15 %)	12 / 26 (46,15 %)	2 / 26 (7,69 %)
2) S'informer sur le programme ou la situation éducative où l'on intervient ainsi que sur le profil de sortie des étudiantes et des étudiants	14 / 26 (53,85 %)	8 / 26 (30,77 %)	4 / 26 (15,38 %)	11 / 13 (84,62 %)	1 / 13 (7,69 %)	1 / 13 (7,69 %)	8 / 13 (61,54 %)	3 / 13 (23,08 %)	2 / 13 (15,38 %)	17 / 26 (65,38 %)	6 / 26 (23,08 %)	3 / 26 (11,54 %)
3) Connaître sa discipline, la rendre accessible et faire les liens nécessaires avec le programme de formation	18 / 26 (69,23 %)	7 / 26 (26,92 %)	1 / 26 (3,85 %)	11 / 13 (84,62 %)	1 / 13 (7,69 %)	1 / 13 (7,69 %)	10 / 13 (76,92 %)	3 / 13 (23,08 %)		19 / 26 (73,08 %)	5 / 26 (19,23 %)	2 / 26 (7,69 %)
4) Adapter ses décisions et ses actions à celles des autres acteurs du programme pour une démarche collective et concertée	10 / 26 (38,46 %)	13 / 26 (50 %)	3 / 26 (11,54 %)	6 / 13 (46,15 %)	7 / 13 (53,85 %)		5 / 13 (38,46 %)	7 / 13 (53,85 %)	1 / 13 (7,69 %)	11 / 26 (42,31%)	13 / 26 (50 %)	2 / 26 (7,69 %)

À la fin de cette question, les répondantes et les répondants pouvaient écrire des commentaires sur les sous-objectifs de cette section. Pour une accompagnatrice, il est essentiel pour les enseignantes et les enseignants débutants de situer leurs cours par rapport aux autres cours et aux différentes compétences du programme afin que la formation des étudiantes et des étudiants se déroule dans un tout cohérent. Une conseillère pédagogique de la formation continue croit aussi qu'ils ont besoin de connaître le programme (intention éducative, profil de sortie, etc.) et le lien du cours dans le programme (approche programme). Dans cette section, une enseignante débutante de la formation continue perçoit l'importance d'avoir une vision commune de l'accompagnement des étudiantes et des étudiants, d'en faire une mission et de se doter des moyens pour y arriver.

Selon une conseillère pédagogique de la formation ordinaire, cette section est très pertinente, car les notions liées aux programmes sont souvent laissées aux soins du département lors de l'accueil des enseignantes et des enseignants débutants. Selon ses dires, elles ne sont jamais abordées ou elles le sont de façon aléatoire et souvent tributaire de la coordonnatrice ou du coordonnateur en place, selon sa perspective et son vécu.

Bien qu'une enseignante débutante de la formation ordinaire reconnaisse l'utilité des sous-objectifs sur le programme, elle souligne que l'enseignante ou l'enseignant l'apprend peu à peu. Les premières semaines ou les premiers mois, elle ou il concentre davantage son attention et son temps à l'adaptation en tant que personnel enseignant au collégial (monter les cours, apprendre le fonctionnement du collège). Une coordonnatrice de département est du même avis et pense que ces apprentissages ne sont pas les premiers à faire, mais qu'ils sont incontournables à moyen terme.

En ce qui a trait aux différences de perception de ces sous-objectifs par les répondantes et les répondants des deux types de formation, selon deux enseignantes et enseignants débutants de la formation continue, certains de ces sous-objectifs s'adressent plus à la formation ordinaire. En même temps, d'après eux, connaître

l'ensemble du programme, les autres cours, ce qui est fait (ou non) par les autres collègues est quelque chose de majeur. Pour la formation ordinaire, deux enseignantes et enseignants débutants précisent que certains sous-objectifs sont moins applicables à la formation générale, puisque le degré d'utilité est variable en fonction de la discipline enseignée (formation générale ou spécifique).

Un enseignant débutant de la formation continue croit qu'un bon accueil au sein de son département permet systématiquement de mieux s'y intégrer et s'y impliquer. D'autres répondantes ou répondants jugent que le sous-objectif 1) S'intégrer à la vie départementale et s'y impliquer ne devrait pas figurer dans le guide, puisqu'un dispositif en ligne peut difficilement permettre d'y parvenir de par sa nature virtuelle. Comme l'implication à l'intérieur d'un département peut être difficile dans certains cas, notamment quand la cohésion départementale est relative, il arrive souvent que les enseignantes et les enseignants débutants soient plus spectateurs du fonctionnement qu'impliqués. L'implication vient progressivement sur une base volontaire. Une conseillère pédagogique de la formation ordinaire mentionne l'incohérence de viser l'intégration à la vie départementale dans la section des programmes. Pour toutes ces raisons, il serait justifié de supprimer ce sous-objectif du devis de guide pédagogique.

1.2.4 La pratique professionnelle

Pour la question sur la pratique professionnelle, les répondantes et les répondants ont jugé les sous-objectifs plutôt utiles, voire très utiles, mais moins que dans les trois premières sections du devis de guide pédagogique. Les troisième et quatrième sous-objectifs ont d'ailleurs été identifiés comme étant davantage très utiles par rapport aux deux premiers. L'ordre de perception d'utilité (1 étant le sous-objectif le plus utile et 4 le moins utile) est le suivant.

- 1) Connaître les possibilités de perfectionnement
- 2) Réfléchir à des pistes de développement professionnel
- 3) Participer aux activités d'insertion

4) En savoir plus sur l'identité professionnelle d'enseignante et d'enseignant

Comme pour les sous-objectifs des autres sections, il serait pertinent de garder cette hiérarchisation dans la version finale du devis de guide pédagogique en ligne.

Comme l'illustrent les statistiques du tableau 14, il n'y a pas de différences considérables entre les perceptions des différents types de répondantes et de répondants sur les sous-objectifs de la quatrième section du devis. Tous semblent avoir un avis similaire sur leur niveau d'utilité. Nous notons que c'est la section sur la pratique professionnelle qui compte le plus de réponses pas très utiles. Nous expliquons ce résultat parce les sous-objectifs liés à l'identité professionnelle ne sont pas considérés pressants dans les premières semaines ou les premiers mois dans la pratique. Pourtant, cette section a son importance, puisqu'aucun répondant ne l'a jugée inutile.

Tableau 14
Statistiques sur la perception de l'utilité des sous-objectifs de la quatrième section (la pratique professionnelle)

Sous-objectifs	Perception de l'utilité selon les types de répondantes et de répondants						Perception de l'utilité selon le type de formation					
	Enseignantes et enseignantes débutants			Accompagnatrices et accompagnateurs			Formation continue			Formation ordinaire		
	Très utile	Utile	Pas très utile	Très utile	Utile	Pas très utile	Très utile	Utile	Pas très utile	Très utile	Utile	Pas très utile
1) En savoir plus sur l'identité professionnelle d'enseignante et d'enseignant	6 / 26 (23,08 %)	14 / 26 (53,85 %)	6 / 26 (23,08 %)	3 / 13 (23,08 %)	9 / 13 (69,23 %)	1 / 13 (7,69 %)	4 / 13 (30,77 %)	8 / 13 (61,54 %)	1 / 13 (7,69 %)	5 / 26 (19,23 %)	15 / 26 (57,69 %)	6 / 26 (23,08 %)
2) Participer aux activités d'insertion	11 / 26 (42,31 %)	9 / 26 (34,62 %)	6 / 26 (23,08 %)	6 / 13 (46,15 %)	7 / 13 (53,85 %)		6 / 13 (46,15 %)	4 / 13 (30,77 %)	3 / 13 (23,08 %)	11 / 26 (42,31%)	12 / 26 (46,15 %)	3 / 26 (11,54 %)
3) Connaître les possibilités de perfectionnement	16 / 26 (61,54 %)	10 / 26 (38,46 %)		8 / 13 (61,54 %)	4 / 13 (30,77 %)	1 / 13 (7,69 %)	8 / 13 (61,54 %)	5 / 13 (38,46 %)		16 / 26 (61,54 %)	9 / 26 (34,62 %)	1 / 26 (3,85 %)
4) Réfléchir à des pistes de développement professionnel	14 / 26 (53,85 %)	10 / 26 (38,46 %)	2 / 26 (7,69 %)	6 / 13 (46,15 %)	5 / 13 (38,46 %)	2 / 13 (15,38 %)	7 / 13 (53,85 %)	6 / 13 (46,15 %)		13 / 26 (50 %)	9 / 26 (34,62 %)	4 / 26 (15,38 %)

À la fin de cette question, les répondantes et les répondants pouvaient écrire des commentaires. Selon une accompagnatrice, pour les enseignantes et les enseignants débutants au niveau collégial, surtout s'ils proviennent du milieu du travail, il est primordial qu'ils se repositionnent comme des professionnels de l'enseignement. Toujours selon elle, le transfert de connaissances demande de connaître les différentes étapes d'apprentissage et exige l'utilisation de méthodes pédagogiques qui ne sont pas nécessairement maîtrisées lors de l'apprentissage du métier. Il est primordial que les enseignantes et les enseignants débutants soient en mesure de se questionner sur leur pratique afin de reconnaître les champs d'expertise où ils ont besoin de support ou de formation. À ce propos, une enseignante débutante de la formation ordinaire mentionne qu'avoir un plan de développement professionnel serait plus facilitant pour les enseignantes et les enseignants débutants. Sous un autre angle, pour un autre enseignant débutant en formation ordinaire, le sous-objectif 1) En savoir plus sur l'identité professionnelle d'enseignante et d'enseignant n'apparaît pas une priorité, particulièrement pour quelqu'un qui aurait fait des études en pédagogie et abordé le sujet en long et en large.

Une coordonnatrice de département et une conseillère pédagogique de la formation continue affirment que ces sous-objectifs de la quatrième section du guide ne peuvent pas être atteints lors du premier cours, car l'enseignante ou l'enseignant débutant doit faire quelques expériences d'enseignement pour mieux se connaître et identifier ses besoins de perfectionnement et de développement professionnel. En ce sens, ces sous-objectifs ne sont pas prioritaires dans le début du cheminement. Il faut laisser du temps à l'appropriation des premiers cours ainsi que du programme avant d'aborder la question de la pratique professionnelle. C'est une perspective primordiale, mais qui émerge progressivement dans l'esprit de l'enseignante ou de l'enseignant débutant. Comme le mentionne une enseignante débutante de la formation ordinaire, c'est après avoir donné son premier cours qu'elle a constaté ses failles et quels aspects elle voulait développer de sa nouvelle profession.

En ce qui a trait aux différences de perception de ces sous-objectifs par les enseignantes et les enseignants débutants de la formation continue et de la formation ordinaire, deux enseignants débutants de la formation continue trouvent ces sous-objectifs plus utiles pour la formation ordinaire, car ils sont difficiles à atteindre pour des enseignantes et des enseignants à temps partiel qui occupent un autre emploi. Selon ces répondants, l'identité professionnelle se développera sur une période vraiment plus longue à la formation continue, voire jamais véritablement, car l'activité d'enseignement est parfois seulement occasionnelle.

1.2.5 La pertinence du choix des quatre sections

Après avoir mesuré le degré d'utilité de chaque sous-objectif des quatre sections du guide, les répondantes et les répondants devaient se positionner sur le niveau de pertinence du choix des quatre sections du guide. Le choix des quatre sections est perçu comme étant très pertinent par la majorité avec 32 sur 39 (82,1 %) répondantes et répondants de cet avis auxquels s'ajoutent les 7 sur 39 (17,9 %) qui le trouvaient pertinent. Personne n'a affirmé que ce choix n'était pas ou aucunement pertinent.

À la fin de cette question, les répondantes et les répondants pouvaient écrire des commentaires sur le choix des quatre sections du guide. Parmi les commentaires, une accompagnatrice a dit que le choix des quatre sections permet aux enseignantes et aux enseignants débutants de mieux cerner leurs besoins dans leur nouvelle pratique. Une coordonnatrice de département et une conseillère pédagogique de la formation ordinaire vont dans le même sens en affirmant que ce choix, pertinent et complet, fait le tour du métier d'enseignante ou d'enseignant. Selon une enseignante débutante de la formation ordinaire, si les quatre éléments des titres et les sujets sont pertinents, les objectifs à l'intérieur sont trop abstraits et devraient être reformulés ou remplacés par des mots-clés.

Ce commentaire illustre bien une certaine hiérarchie dans l'ordre des besoins ressentis par les enseignantes et les enseignants débutants qui se dégage de la

consultation. Visuellement, toujours selon cette enseignante débutante, il serait bien de revoir l'ordre des sections. Elle suggère de placer en premier le cours en haut gauche, le programme en haut à droite, la communauté éducative en bas à gauche et la pratique professionnelle en bas à droite. En effet, comme le confirme une conseillère pédagogique de la formation continue, l'idéal serait de guider l'enseignante ou l'enseignant débutant dans ces quatre sections, mais il y a des sous-objectifs prioritaires par rapport à d'autres tels que ceux du cours et du programme qui sont les premiers sous-objectifs qu'une enseignante ou un enseignant débutant va travailler au début de sa vie professionnelle. Un enseignant débutant de la formation continue décrit bien le phénomène en décrivant les sections comme d'importance inégale et variable selon le contexte.

1.3. Les contenus de la section sur la communauté éducative

Pour répondre à la troisième section du sondage, les répondantes et les répondants devaient se référer au devis de guide pédagogique où se trouvait un tableau descriptif de la section sur la communauté éducative. Ils devaient déterminer le degré d'utilité des contenus proposés dans cette section sur l'échelle suivante : 1) Très utile, 2) Utile, 3) Pas très utile et 4) Inutile. Par la suite, pour chaque contenu, ils devaient identifier les meilleurs supports à utiliser lors de la conception du guide et les moments à privilégier pour leur diffusion. Après chaque question, ils pouvaient formuler des commentaires s'ils le voulaient. À la fin, il était possible de faire des suggestions pour compléter ou modifier la liste des contenus proposés.

1.3.1 L'évaluation de l'utilité des contenus

Pour la question sur la communauté éducative, les répondantes et les répondants ont jugé les contenus généralement très utiles, voire utiles, mis à part les trois premiers qui ont été perçus davantage moins utiles. L'ordre de perception d'utilité (1 étant le contenu le plus utile et 8 le moins utile) est le suivant.

- 1) Trousse de base de l'enseignante ou de l'enseignant débutant
- 2) Politiques institutionnelles

- 3) Évaluation de l'enseignement
- 4) Maîtrise de la langue et correction du français dans les évaluations
- 5) Accueil RH
- 6) Gestion des droits d'auteurs
- 7) Rôle et responsabilités des membres de la communauté
- 8) Mot de la direction et coordonnées

Il serait pertinent de garder cette hiérarchisation des contenus dans la version finale du devis de guide pédagogique en ligne.

Selon les statistiques du tableau 15, mis à part pour les contenus 1) Mot de la direction et coordonnées ainsi que 4) Trousse de base de l'enseignante ou de l'enseignant débutant, les enseignantes et les enseignants ont accordé plus d'utilité à tous les autres contenus de la première section que les accompagnatrices et les accompagnateurs. Fait étonnant, il s'agit du seul endroit où systématiquement les enseignantes et les enseignants voient la majorité des contenus plus utiles que leurs vis-à-vis. La découverte du milieu, de ses acteurs et de ses règles prend plus d'ampleur dans le quotidien d'une personne nouvellement confrontée à un univers inconnu. Par exemple, de simples petits détails comme la façon d'obtenir des clés peut sembler un défi immense pour une personne perdue à l'intérieur d'une institution très grande aux multiples intervenantes et intervenants. Pour la comparaison entre les deux types de formation, la plupart des contenus sont perçus de manière similaire. Les répondantes et les répondants de la formation continue accordent un peu plus d'utilité aux contenus 2) Accueil RH et 5) Évaluation de l'enseignement comparativement aux répondantes et aux répondants de la formation ordinaire qui trouvent les contenus 1) Mot de la direction et coordonnées et 3) Rôle et responsabilités des membres de la communauté légèrement plus utiles.

Tableau 15
Statistiques sur la perception de l'utilité des contenus de la première section (la communauté éducative)

Contenus	Perception de l'utilité selon les types de répondantes ou de répondants							Perception de l'utilité selon le type de formation						
	Enseignantes et enseignantes débutants				Accompagnatrices et accompagnateurs			Formation continue			Formation ordinaire			
	Très utile	Utile	Pas très utile	Inutile	Très utile	Utile	Pas très utile	Très utile	Utile	Pas très utile	Très utile	Utile	Pas très utile	Inutile
1) Mot de la direction et coordonnées	8 / 26 (30,77 %)	11 / 26 (42,31 %)	6 / 26 (23,08%)	1 / 26 (3,85 %)	5 / 13 (38,46 %)	5 / 13 (38,46 %)	3 / 13 (23,08%)	3 / 13 (23,08 %)	7 / 13 (53,85 %)	3 / 13 (23,08 %)	10 / 26 (38,46 %)	9 / 26 (34,62 %)	6 / 26 (23,08 %)	1 / 26 (3,85 %)
2) Accueil RH	17 / 26 (65,38 %)	7 / 26 (26,92 %)	2 / 26 (7,69 %)		7 / 13 (53,85 %)	6 / 13 (46,15 %)		10 / 13 (76,92 %)	3 / 13 (23,08 %)		14 / 26 (53,85 %)	10 / 26 (38,46 %)	2 / 26 (7,69 %)	
3) Rôle et responsabilités des membres de la communauté	16 / 26 (61,54 %)	7 / 26 (26,92 %)	3 / 26 (11,54%)		5 / 13 (38,46 %)	8 / 13 (61,54 %)		6 / 13 (46,15 %)	7 / 13 (53,85 %)		15 / 26 (57,69 %)	8 / 26 (30,77 %)	3 / 26 (11,54 %)	
4) Trousse de base de l'enseignante ou de l'enseignant débutant	24 / 26 (92,31 %)	2 / 26 (7,69 %)			12 / 13 (92,31 %)	1 / 13 (7,69 %)		12 / 13 (92,31 %)	1 / 13 (7,69 %)		24 / 26 (92,31%)	2 / 26 (7,69 %)		
5) Évaluation de l'enseignement	17 / 26 (65,38 %)	9 / 26 (34,62 %)			7 / 13 (53,85 %)	5 / 13 (38,46 %)	1 / 13 (7,69%)	10 / 13 (76,92 %)	3 / 13 (23,08 %)		14 / 26 (53,85 %)	11 / 26 (42,31 %)	1 / 26 (3,85 %)	
6) Politiques institutionnelles	21 / 26 (80,77%)	4 / 26 (15,38 %)	1 / 26 (3,85 %)		9 / 13 (69,23 %)	4 / 13 (30,77 %)		10 / 13 (76,92 %)	3 / 13 (23,08 %)		20 / 26 (76,92 %)	5 / 26 (19,23 %)	1 / 26 (3,85 %)	
7) Maîtrise de la langue et correction du français dans les évaluations	19 / 26 (73,08 %)	6 / 26 (23,08 %)	1 / 26 (3,85 %)		7 / 13 (53,85 %)	6 / 13 (46,15 %)		9 / 13 (69,23 %)	4 / 13 (30,77 %)		17 / 26 (65,38 %)	8 / 26 (30,77 %)	1 / 26 (3,85 %)	
8) Gestion des droits d'auteurs	18 / 26 (69,23 %)	7 / 26 (26,92 %)		1 / 26 (3,85 %)	6 / 13 (46,15 %)	7 / 13 (53,85 %)		8 / 13 (61,54 %)	5 / 13 (38,46 %)		16 / 26 (61,54 %)	9 / 26 (34,62 %)		1 / 26 (3,85 %)

1.3.2 Les supports

Pour nous permettre de choisir et de justifier la forme et le type de matériel à inclure dans le devis de guide pédagogique en ligne, ce qui correspond aux étapes 2 et 3 de la production de matériel pédagogique selon Paillé (2007), les répondantes et les répondants devaient identifier les meilleurs supports pour accéder aux contenus de la première section du guide pédagogique en ligne. Le tableau 16 résume les choix les plus populaires pour chaque contenu classés en ordre de préférence (1 étant le support le plus choisi).

Tableau 16
Préférences des supports des contenus de la première section

Contenus	Supports les plus populaires
1) Mot de la direction et coordonnées	1. Vidéo 2. Lien dans l’Intranet 3. Résumé sous forme de document à imprimer
2) Accueil RH	1. Lien dans l’Intranet 2. Vidéo 3. Référence à une ressource à l’interne 4. Résumé sous forme de document à imprimer
3) Rôle et responsabilités des membres de la communauté	1. Lien dans l’Intranet 2. Résumé sous forme de document à imprimer
4) Trousse de base de l’enseignante ou de l’enseignant débutant	1. Résumé sous forme de document à imprimer 2. Lien dans l’Intranet 3. Tutoriel
5) Évaluation de l’enseignement	1. Lien dans l’Intranet 2. Gabarit (fichier Word, Excel ou autres) 3. Résumé sous forme de document à imprimer 4. Référence à une ressource à l’interne
6) Politiques institutionnelles	1. Lien dans l’Intranet 2. Résumé sous forme de document à imprimer 3. Vidéo
7) Maîtrise de la langue et correction du français dans les évaluations	1. Lien dans l’Intranet 2. Résumé sous forme de document à imprimer 3. Lien Internet 4. Articles et livres de référence 5. Gabarit (fichier Word, Excel ou autres)
8) Gestion des droits d’auteurs	1. Résumé sous forme de document à imprimer 2. Lien dans l’Intranet 3. Articles et livres de référence 4. Lien Internet

À la fin de cette question, les répondantes et les répondants pouvaient ajouter des précisions à propos des choix de supports. Selon un enseignant débutant de la formation continue, les premières journées sont toujours remplies de renseignements, donc en variant les supports, cela serait plus dynamique. Et tout comme l'énonce une de ses consœurs, au-delà des supports, la présence de ressources demeure une plus-value. Une enseignante débutante de la formation ordinaire suggère, pour donner un caractère plus chaleureux au contenu du mot de la direction, qu'il soit capté en direct devant un groupe de gens. Enfin, une coordonnatrice de département propose que des enregistrements audio pourraient servir de supports aux documents à imprimer pour expliquer ou spécifier des choses qui pourraient être ambiguës dans la PIEA, par exemple, ou dans la gestion des droits d'auteurs.

1.3.3 Les autres suggestions des répondantes et des répondants

À la fin de cette section du questionnaire, les répondantes et les répondants pouvaient ajouter des commentaires sur le choix des contenus de la première section du devis de guide pédagogique en ligne. Plusieurs propositions d'ajouts ont été formulées. D'emblée, deux enseignantes et enseignants débutants de la formation ordinaire reviennent sur l'aspect syndical comme mentionné précédemment dans la rubrique des sous-objectifs de cette section. Il serait bien d'inclure le volet du syndicat parmi les contenus. Selon un enseignant débutant de la formation ordinaire, dans le contenu 2) Accueil RH, il serait important d'incorporer de l'information sur le régime d'assurances médicaments privé et sur les spécificités des contrats d'engagement. D'après une conseillère pédagogique de la formation continue, dans le contenu 8) Gestion des droits d'auteurs, il serait pertinent d'expliquer le plagiat et la tricherie pour que les enseignantes et les enseignants puissent les différencier. Deux enseignantes débutantes de la formation continue trouvent aussi intéressant l'aspect de la gestion des droits d'auteurs, car les enseignantes et les enseignants effectuent beaucoup de recherches pour bâtir leurs cours. À ce sujet, ces répondantes mentionnent que des compléments d'information sur la question des emprunts et des banques d'images pourraient résoudre certains problèmes fréquents. En dernier lieu, dans la trousse de base, une coordonnatrice de département propose avec humour de

placer un plan du Cégep combiné à une explication sur la façon de passer de l'aile H à l'aile F. Il serait opportun de donner dans cette trousse des précisions sur la façon d'accéder aux talons de paye et des directives pour gérer une étudiante ou un étudiant en difficulté ou en crise (idées suicidaires, par exemple).

Si certains suggèrent de faire des ajouts, d'autres répondantes et répondants vont dans l'autre direction en demandant de retirer des éléments. De l'opinion d'un enseignant débutant de la formation continue, le mot de la direction, bien qu'habituellement inévitable selon l'étiquette, n'a pas vraiment d'utilité dans le guide. Dans tous les cas, il devrait être spécifique à cet usage. Pour un répondant de la formation ordinaire qui enseigne les mathématiques, la politique sur la maîtrise de la langue française semble rarement applicable dans sa discipline, mais il conçoit que ce contenu pourrait être plus utile pour d'autres disciplines.

Des commentaires de répondantes et de répondants abordent le traitement des contenus de cette première section. Aux yeux d'une enseignante de la formation ordinaire, avoir une personne ressource pour guider les enseignantes et les enseignants débutants dans tous ces contenus, pour leur présenter et relever les points importants en début de pratique serait une mesure facilitant considérablement leurs débuts. Selon une coordonnatrice de département, l'utilité des contenus de cette première section du guide dépendra de leur niveau d'adaptation aux particularités du CQFA. Sous un autre angle, un enseignant débutant de la formation continue rappelle que les contenus de cette section et du guide pédagogique en entier devront être constamment mis à jour pour mieux refléter le milieu (plan stratégique, plan de réussite, ressources disponibles, etc.).

1.4. Les contenus de la section sur le cours

Pour répondre à la quatrième section du sondage, les répondantes et les répondants devaient se référer au devis de guide pédagogique où se trouvait un tableau descriptif de la section sur le cours. Ils devaient déterminer le degré d'utilité des contenus proposés dans cette section sur l'échelle suivante : 1) Très utile, 2) Utile, 3) Pas très utile et 4) Inutile. Par la suite, pour chaque contenu, ils devaient

identifier les meilleurs supports à utiliser lors de la conception du guide et les moments à privilégier pour leur diffusion. Après chaque question, ils pouvaient formuler des commentaires, mais ceux-ci étaient optionnels. À la fin, il était possible de faire des suggestions additionnelles pour parachever ou modifier la liste des contenus proposés.

1.4.1 L'évaluation de l'utilité des contenus

Pour la question sur le cours, les répondantes et les répondants ont jugé les contenus majoritairement très utiles, voire utiles. Les trois derniers contenus ont été cependant moins perçus utiles que les premiers. L'ordre de perception d'utilité (1 étant le contenu le plus utile et 9 le moins utile) est le suivant.

- 1) Planification de l'enseignement
- 2) Évaluation des apprentissages
- 3) Activités d'enseignement et d'apprentissage
- 4) Gestion de classe
- 5) Gabarits et modèles (secrétariat pédagogique)
- 6) Concept de compétence en enseignement collégial
- 7) Diversité des étudiantes et des étudiants
- 8) ABC des TICE
- 9) Formation en ligne

Il serait pertinent de garder cette hiérarchisation des contenus dans la version finale du devis de guide pédagogique en ligne.

D'après les statistiques du tableau 17, les enseignantes et les enseignants ainsi que les accompagnatrices et les accompagnateurs ont eu quelques divergences d'opinion sur le degré d'utilité des contenus, mais tous s'entendent, et ce, autant en formation continue qu'en formation ordinaire, sur le fait que les contenus 3) Activités d'enseignement et d'apprentissage, 5) Planification de l'enseignement et 6) Évaluation des apprentissages sont les plus utiles dans cette section-ci. Les enseignantes et les enseignants débutants ont accordé un peu plus d'utilité que les

accompagnatrices et les accompagnateurs aux contenus 1) Concept de compétence en enseignement collégial, 2) Gestion de classe, 5) Planification de l'enseignement, 7) Diversité des étudiantes et des étudiants, 8) ABC des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) et 9) Formation en ligne. Pour les trois autres contenus, l'opinion est semblable.

Pour la comparaison entre les deux types de formation, le contenu qui semble avoir le même niveau d'utilité chez les deux groupes est 3) Activités d'enseignement et d'apprentissage. Les enseignantes et les enseignants de la formation continue ont trouvé que le contenu 5) Planification de l'enseignement était très utile à l'unanimité, ce qui est significatif de leur préoccupation de monter leur matériel en vue de leurs cours. Nous distinguons aussi que le contenu 9) Formation en ligne est vu de façon beaucoup plus utile en formation continue, sûrement en raison de l'enseignement en ligne qui est courant. Étonnamment, les enseignantes et les enseignants de la formation continue accordent moins d'utilité au contenu 8) ABC des TICE, et ce, même si leur pratique virtuelle les oblige à en faire un usage fréquent. Par contre, le fait qu'ils accordent moins d'utilité à la gestion de classe s'explique certainement par leur utilisation de la classe virtuelle pour donner leurs cours. Ils ont moins besoin de gérer de groupes en présence comme à la formation ordinaire.

Tableau 17
Statistiques sur la perception de l'utilité des contenus de la deuxième section (le cours)

Contenus	Perception de l'utilité selon les types de répondantes ou de répondants							Perception de l'utilité selon le type de formation					
	Enseignantes et enseignantes débutants			Accompagnatrices et accompagnateurs				Formation continue		Formation ordinaire			
	Très utile	Utile	Pas très utile	Très utile	Utile	Pas très utile	Inutile	Très utile	Utile	Très utile	Utile	Pas très utile	Inutile
1) Concept de compétence en enseignement collégial	17 / 26 (65,38 %)	9 / 26 (34,62 %)		7 / 13 (53,85 %)	6 / 13 (46,15 %)			7 / 13 (53,85 %)	6 / 13 (46,15 %)	17 / 26 (65,38 %)	9 / 26 (34,62 %)		
2) Gestion de classe	19 / 26 (73,08 %)	7 / 26 (26,92 %)		11 / 13 (84,62 %)	2 / 13 (15,38 %)			9 / 13 (69,23 %)	4 / 13 (30,77 %)	21 / 26 (80,77 %)	5 / 26 (19,23 %)		
3) Activités d'enseignement et d'apprentissage	21 / 26 (80,77 %)	5 / 26 (19,23 %)		10 / 13 (76,92 %)	3 / 13 (23,08 %)			10 / 13 (76,92 %)	3 / 13 (23,08 %)	21 / 26 (80,77 %)	5 / 26 (19,23 %)		
4) Gabarits et modèles (secrétariat pédagogique)	19 / 26 (73,08 %)	6 / 26 (23,08 %)	1 / 26 (3,85 %)	9 / 13 (69,23 %)	4 / 13 (30,77 %)			10 / 13 (76,92 %)	3 / 13 (23,08 %)	18 / 26 (69,23 %)	7 / 26 (26,92 %)	1 / 26 (3,85 %)	
5) Planification de l'enseignement	25 / 26 (96,15 %)	1 / 26 (3,85 %)		11 / 13 (84,62 %)	2 / 13 (15,38 %)			13 / 13 (100 %)		23 / 26 (88,46 %)	3 / 26 (11,54 %)		
6) Évaluation des apprentissages	23 / 26 (88,46 %)	3 / 26 (11,54 %)		11 / 13 (84,62 %)	2 / 13 (15,38 %)			12 / 13 (92,31 %)	1 / 13 (7,69 %)	22 / 26 (84,62 %)	4 / 26 (15,38 %)		
7) Diversité des étudiantes et des étudiants	16 / 26 (61,54 %)	9 / 26 (34,62 %)	1 / 26 (3,85 %)	5 / 13 (38,46 %)	7 / 13 (53,85 %)	1 / 13 (7,69 %)		8 / 13 (61,54 %)	5 / 13 (38,46 %)	13 / 26 (50 %)	11 / 26 (42,31 %)	2 / 26 (7,69 %)	
8) ABC des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE)	15 / 26 (57,69 %)	11 / 26 (42,31 %)		5 / 13 (38,46 %)	6 / 13 (46,15 %)	2 / 13 (15,38 %)		5 / 13 (38,46 %)	8 / 13 (61,54 %)	15 / 26 (57,69 %)	9 / 26 (34,62 %)	2 / 26 (7,69 %)	
9) Formation en ligne	16 / 26 (61,54 %)	9 / 26 (34,62 %)	1 / 26 (3,85 %)	3 / 13 (23,08 %)	8 / 13 (61,54 %)	1 / 13 (7,69 %)	1 / 13 (7,69 %)	8 / 13 (61,54 %)	5 / 13 (38,46 %)	11 / 26 (42,31 %)	12 / 26 (46,15 %)	2 / 26 (7,69 %)	1 / 26 (3,85 %)

1.4.2 Les supports

Dans le sondage, les répondantes et les répondants ont identifié les meilleurs supports pour avoir accès aux contenus de la deuxième section du guide. Le tableau 18 résume les choix les plus populaires pour chaque contenu classés en ordre de préférence (1 étant le support le plus choisi).

Tableau 18
Préférences des supports des contenus de la deuxième section

Contenus	Supports les plus populaires
1) Concept de compétence en enseignement collégial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Articles et livres de référence 2. Résumé sous forme de document à imprimer 3. Lien dans l’Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 4. Vidéo 5. Lien Internet
2) Gestion de classe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Articles et livres de référence 2. Vidéo 3. Forum de discussion 4. Résumé sous forme de document à imprimer 5. Référence à une ressource à l’interne
3) Activités d’enseignement et d’apprentissage	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lien dans l’Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 2. Articles et livres de référence 3. Résumé sous forme de document à imprimer 4. Référence à une ressource à l’interne 5. Forum de discussion
4) Gabarits et modèles (secrétariat pédagogique)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gabarit (fichier Word, Excel ou autres) 2. Lien dans l’Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 3. Résumé sous forme de document à imprimer
5) Planification de l’enseignement	<ol style="list-style-type: none"> 1. Résumé sous forme de document à imprimer 2. Gabarit (fichier Word, Excel ou autres) 3. Lien dans l’Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 4. Articles et livres de référence 5. Référence à une ressource à l’interne
6) Évaluation des apprentissages	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gabarit (fichier Word, Excel ou autres) 2. Résumé sous forme de document à imprimer 3. Lien dans l’Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 4. Tutoriel 5. Articles et livres de référence
7) Diversité des étudiantes et des étudiants	<ol style="list-style-type: none"> 1. Articles et livres de référence 2. Vidéo 3. Lien Internet 4. Résumé sous forme de document à imprimer 5. Lien dans l’Intranet (site du Cégep de Chicoutimi)
8) ABC des technologies de l’information et de la communication pour l’enseignement (TICE)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tutoriel 2. Vidéo 3. Résumé sous forme de document à imprimer 4. Lien dans l’Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 5. Lien Internet
9) Formation en ligne	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vidéo 2. Tutoriel 3. Résumé sous forme de document à imprimer 4. Lien dans l’Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 5. Lien Internet

À la fin de cette question, les répondantes et les répondants pouvaient ajouter des précisions à propos des choix de supports. Selon un enseignant débutant de la formation continue, plusieurs options valent mieux qu'une seule. D'autres mentionnent l'importance de placer un lien menant aux éléments de la communauté universelle des apprentissages (CUA) dans l'Intranet dans les sections 3) Activités d'enseignement et d'apprentissage et 7) Diversité des étudiantes et des étudiants. Une coordonnatrice de département ajoute que dans la section 8) ABC des TICE, il pourrait être efficient de diffuser certaines capsules déjà préparées par la conseillère pédagogique TIC du Cégep de Chicoutimi.

1.4.3 Les autres suggestions des répondantes et des répondants

À la fin de cette partie du questionnaire, les répondantes et les répondants pouvaient ajouter des commentaires sur le choix des contenus sur le cours pour atteindre l'objectif et les sous-objectifs de cette section. Selon deux accompagnatrices et une enseignante de la formation continue, il s'agit ici de contenus qui sont importants et pertinents tout au long de l'emploi. Certains contenus pourraient même avoir un impact majeur sur le reste de la carrière. Selon une enseignante débutante de la formation ordinaire, la planification et l'évaluation devraient être au cœur de cette partie. D'après son point de vue, les enseignantes et les enseignants débutants n'ont souvent pas de cours de pédagogie et se fient aux collègues pour préparer leurs premiers plans de cours, leurs activités et leurs évaluations. Cela peut être problématique dans le cas où l'enseignante ou l'enseignant d'expérience qui fournit son matériel peut avoir choisi certaines façons personnelles de travailler. Une enseignante débutante de la formation continue tenait à préciser que certains éléments de contenu devraient être vus avant le premier jour. Pour un confrère de la formation continue, si les outils de cette section devraient être disponibles dès le départ et pour toujours, il faudrait par contre un index ou un résumé pour aider à s'y retrouver.

Au sujet de la formulation des titres des contenus, une enseignante débutante de la formation ordinaire mentionne qu'en lisant 8) ABC des TICE, ce n'était pas

évident de savoir qu'il s'agissait des explications sur le fonctionnement des plateformes Omnivox, Repro+ et Léa. En ce sens, il serait bien de le reformuler.

À propos de l'utilité du contenu sur la formation en ligne, plusieurs accompagnatrices ont dit que celui-ci n'est pas nécessairement utile pour toutes les enseignantes et les enseignants débutants, mais pour ceux qui enseigneront de cette manière, les outils d'aide sont essentiels. Comme la plupart des cours à la formation continue sont offerts en classe mixte (enseignement en ligne synchrone), il va s'en dire que ce contenu leur est tout particulièrement destiné.

1.5. Les contenus de la section sur le programme

Pour répondre à la cinquième section du sondage, les répondantes et les répondants devaient se référer au devis de guide pédagogique où se trouvait un tableau descriptif de la section sur le programme. Ils devaient déterminer le degré d'utilité des contenus proposés dans cette section sur l'échelle suivante : 1) Très utile, 2) Utile, 3) Pas très utile et 4) Inutile. Par la suite, pour chaque contenu, ils devaient identifier les meilleurs supports à utiliser lors de la conception du guide et les moments à privilégier pour leur diffusion. Après chaque question, ils pouvaient formuler des commentaires, mais ceux-ci étaient volontaires. À la fin, ils avaient aussi l'opportunité de faire des suggestions complémentaires à propos de la liste des contenus proposés.

1.5.1 L'évaluation de l'utilité des contenus

Pour la question sur la communauté éducative, les répondantes et les répondants ont jugé les contenus en général utiles, voire très utiles. L'ordre de perception d'utilité (1 étant le contenu le plus utile et 8 le moins utile) est le suivant.

- 1) Rôle de la coordonnatrice ou du coordonnateur de programme
- 2) Qu'est-ce que l'approche programme?
- 3) Qu'est-ce qu'un préalable?
- 4) Différence entre la formation générale, la formation spécifique et la formation complémentaire
- 5) Différence entre département et programme

- 6) Différence entre la FO et la FC
- 7) Quels sont les programmes offerts en FO au Cégep de Chicoutimi?
- 8) Quels sont les programmes offerts en FC chez Humanis?

Il serait pertinent de garder cette hiérarchisation des contenus dans la version finale du devis de guide pédagogique en ligne.

En nous basant sur les statistiques du tableau 19, nous constatons plusieurs écarts de perception entre les types de répondantes et de répondants. Seul le contenu 6) Rôle de la coordonnatrice ou du coordonnateur de programme semble être considéré utile dans la même proportion par les deux groupes. Les enseignantes et les enseignants accordent beaucoup plus d'utilité que les accompagnatrices et les accompagnateurs au contenu 1) Différence entre la FO et la FC et légèrement plus aux contenus 7) Qu'est-ce que l'approche programme? et 8) Qu'est-ce qu'un préalable?

En outre, les enseignantes et les enseignants accordent beaucoup moins d'utilité que les accompagnatrices et les accompagnateurs au contenu 1) Différence entre la formation générale, la formation spécifique et la formation complémentaire et légèrement moins au contenu 4) Différence entre département et programme. Peut-être cela est-il dû au fait que ces deux éléments sont plus éloignés de leurs besoins immédiats liés à la préparation des cours.

Tableau 19
Statistiques sur la perception de l'utilité des contenus de la troisième section (le programme)

Contenus	Perception de l'utilité selon les types de répondantes ou de répondants								Perception de l'utilité selon le type de formation						
	Enseignantes et enseignantes débutants				Accompagnatrices et accompagnateurs				Formation continue			Formation ordinaire			
	Très utile	Utile	Pas très utile	Inutile	Très utile	Utile	Pas très utile	Inutile	Très utile	Utile	Pas très utile	Très utile	Utile	Pas très utile	Inutile
1) Différence entre la FO et la FC	6 / 26 (23,08%)	15 / 26 (57,69 %)	5 / 26 (19,23 %)		1 / 13 (7,69 %)	10 / 13 (76,92 %)	1 / 13 (7,69 %)	1 / 13 (7,69 %)	4 / 13 (30,77 %)	9 / 13 (69,23 %)		3 / 26 (11,54 %)	16 / 26 (61,54 %)	6 / 26 (23,08 %)	1 / 26 (3,85 %)
2) Quels sont les programmes offerts en FC chez Humanis?	6 / 26 (23,08%)	16 / 26 (61,54 %)	4 / 26 (15,38 %)		9 / 13 (69,23 %)	4 / 13 (30,77 %)			2 / 13 (15,38 %)	11 / 13 (84,62 %)		4 / 26 (15,38 %)	14 / 26 (53,84 %)	8 / 26 (30,77 %)	
3) Quels sont les programmes offerts en FO au Cégep de Chicoutimi?	6 / 26 (23,08%)	17 / 26 (65,38 %)	3 / 26 (11,54 %)		10 / 13 (76,92 %)	3 / 13 (23,08 %)			2 / 13 (15,38 %)	11 / 13 (84,62 %)		4 / 26 (15,38 %)	16 / 26 (61,54 %)	6 / 26 (23,08%)	
4) Différence entre département et programme	6 / 26 (23,08%)	15 / 26 (57,69 %)	4 / 26 (15,38 %)	1 / 26 (3,85%)	3 / 13 (23,08 %)	10 / 13 (76,92 %)			2 / 13 (15,38 %)	9 / 13 (69,23 %)	2 / 13 (15,38 %)	7 / 26 (26,92 %)	16 / 26 (61,54 %)	2 / 26 (7,69 %)	1 / 26 (3,85 %)
5) Différence entre la formation générale, la formation spécifique et la formation complémentaire	7 / 26 (26,92%)	15 / 26 (57,69 %)	4 / 26 (15,38 %)		6 / 13 (46,15 %)	7 / 13 (53,85 %)			2 / 13 (15,38 %)	9 / 13 (69,23 %)	2 / 13 (15,38 %)	11 / 26 (42,31 %)	13 / 26 (50 %)	2 / 26 (7,69 %)	
6) Rôle de la coordonnatrice ou du coordonnateur de programme	12 / 26 (46,15%)	14 / 26 (53,84 %)			6 / 13 (46,15 %)	6 / 13 (46,15 %)	1 / 13 (7,69 %)		5 / 13 (38,46 %)	8 / 13 (61,54 %)		13 / 26 (50 %)	12 / 26 (46,15 %)	1 / 26 (3,85 %)	
7) Qu'est-ce que l'approche programme?	14 / 26 (53,84%)	11 / 26 (42,31%)	1 / 26 (3,85 %)		4 / 13 (30,77 %)	8 / 13 (61,54 %)	1 / 13 (7,69 %)		6 / 13 (46,15 %)	5 / 13 (38,46 %)	2 / 13 (15,38 %)	12 / 26 (46,15 %)	14 / 26 (53,84 %)		
8) Qu'est-ce qu'un préalable?	9 / 26 (34,62%)	14 / 26 (53,85 %)	2 / 26 (7,69 %)	1 / 26 (3,85%)	5 / 13 (38,46 %)	8 / 13 (61,54 %)			5 / 13 (38,46 %)	8 / 13 (61,54 %)		9 / 26 (34,62 %)	14 / 26 (53,84 %)	2 / 26 (7,69 %)	1 / 26 (3,85 %)

1.5.2 Les supports

Dans cette section du questionnaire, les répondantes et les répondants devaient indiquer les meilleurs supports pour diffuser les contenus de la troisième section du guide. Le tableau 20 résume les choix les plus populaires pour chaque contenu classés en ordre de préférence (1 étant le support le plus choisi).

Tableau 20
Préférences des supports des contenus de la troisième section

Contenus	Supports les plus populaires
1) Différence entre la FO et la FC	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lien dans l’Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 2. Résumé sous forme de document à imprimer 3. Lien Internet 4. Vidéo
2) Quels sont les programmes offerts en FC chez Humanis?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lien dans l’Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 2. Résumé sous forme de document à imprimer 3. Lien Internet 4. Vidéo
3) Quels sont les programmes offerts en FO au Cégep de Chicoutimi?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lien dans l’Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 2. Lien Internet 3. Résumé sous forme de document à imprimer 4. Vidéo
4) Différence entre département et programme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Résumé sous forme de document à imprimer 2. Lien dans l’Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 3. Vidéo
5) Différence entre la formation générale, la formation spécifique et la formation complémentaire?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Résumé sous forme de document à imprimer 2. Lien dans l’Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 3. Tutoriel 4. Vidéo
6) Rôle de la coordonnatrice ou du coordonnateur de programme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Résumé sous forme de document à imprimer 2. Lien dans l’Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 3. Vidéo 4. Référence à une ressource à l’interne
7) Qu’est-ce que l’approche programme?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Résumé sous forme de document à imprimer 2. Lien dans l’Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 3. Vidéo 4. Référence à une ressource à l’interne 5. Articles et livres de référence
8) Qu’est-ce qu’un préalable?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Résumé sous forme de document à imprimer 2. Lien dans l’Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 3. Lien Internet 4. Référence à une ressource à l’interne

À la fin de cette question, il était possible d’ajouter des précisions à propos des choix de supports. Selon un enseignant débutant de la formation ordinaire, tous

ces renseignements pourraient être rassemblés sur une même page Web, étant donné qu'ils sont inter-reliés et co-dépendants. Une consœur de la formation continue est du même avis, puisque selon cette répondante, comme cette l'information n'apparaît pas essentielle, de simples liens Internet suffiraient.

1.5.3 Les autres suggestions des répondantes et des répondants

À la fin de cette partie du questionnaire, les répondantes et les répondants pouvaient ajouter des commentaires sur le choix des contenus de la troisième section du guide pédagogique en ligne. Si une enseignante débutante de la formation continue n'avait pas d'ajout à faire, elle tenait à préciser que certains éléments de contenu doivent être distribués avant le premier jour. Un confrère de la formation ordinaire est du même avis et identifie en particulier le rôle de la coordonnatrice ou du coordonnateur du programme comme étant important et devant être connu avant la première journée d'emploi.

Pour plusieurs, les contenus de cette section auraient avantage à être classés en fonction des types de formation. Pour une accompagnatrice, une conseillère pédagogique et un enseignant débutant de la formation continue, tous ces contenus sont utiles, mais pour une enseignante ou un enseignant qui n'aura pas à enseigner à la formation continue, la connaissance de certains renseignements n'est ni obligatoire ni pertinente. Par exemple, pour quelqu'un qui enseigne à la formation continue, il apparaît inutile de différencier le programme et le département et de distinguer la formation générale, spécifique et complémentaire. Toutefois, ce n'est pas le cas pour les enseignantes et les enseignants à la formation ordinaire qui devront le savoir.

Par ailleurs, en ce qui concerne le contenu 6) Rôle de la coordonnatrice ou du coordonnateur de programme, une coordonnatrice de département et un enseignant de la formation ordinaire suggèrent d'ajouter les mots « et de département » à la fin, puisqu'il s'agit de deux types de coordination distincts, mais tout aussi importants à découvrir. Aussi, dans les contenus en lien avec la formation ordinaire, une

conseillère pédagogique de la formation ordinaire propose de rajouter le rôle des disciplines contributives dans les programmes.

1.6. Les contenus de la section sur la pratique professionnelle

Pour répondre à la sixième section du sondage, les répondantes et les répondants devaient se référer au devis de guide pédagogique où se trouvait un tableau descriptif de la section sur la pratique professionnelle. Ils devaient déterminer le degré d'utilité des contenus proposés dans cette section sur l'échelle suivante : 1) Très utile, 2) Utile, 3) Pas très utile et 4) Inutile. Par la suite, pour chaque contenu, ils devaient identifier les meilleurs supports à utiliser lors de la conception du guide et les moments à privilégier pour leur diffusion. Après chaque question, ils pouvaient formuler des commentaires, mais ceux-ci n'étaient pas obligatoires. À la fin, il était aussi possible d'émettre des suggestions supplémentaires pour compléter ou modifier la liste des contenus.

1.6.1 L'évaluation de l'utilité des contenus

Pour la question sur la pratique professionnelle, les répondantes et les répondants ont jugé les contenus majoritairement utiles à très utiles. L'ordre de perception d'utilité (1 étant le contenu le plus utile et 2 le moins utile) est le suivant.

- 1) Développement professionnel
- 2) Identité professionnelle

Il serait pertinent de garder cette hiérarchisation des contenus dans la version finale du devis de guide pédagogique en ligne. D'après les statistiques du tableau 21, les enseignantes et les enseignants ainsi que les accompagnatrices et les accompagnateurs ont eu une perception un peu différente des contenus de cette section. Les enseignantes et les enseignants débutants ont accordé un peu plus d'utilité que les accompagnatrices et les accompagnateurs aux deux contenus, en particulier pour le contenu 2) Développement professionnel. Comme cela implique leur cheminement personnel et leur carrière, peut-être que cela les a plus touchés.

Tableau 21
Statistiques sur la perception de l'utilité des contenus de la quatrième section (la pratique professionnelle)

Contenus	Perception de l'utilité selon les types de répondantes ou de répondants						Perception de l'utilité selon le type de formation				
	Enseignantes et enseignantes débutants			Accompagnatrices et accompagnateurs			Formation continue		Formation ordinaire		
	Très utile	Utile	Pas très utile	Très utile	Utile	Pas très utile	Très utile	Utile	Très utile	Utile	Pas très utile
1) Identité professionnelle	10 / 26 (38,46 %)	12 / 26 (46,15 %)	4 / 26 (15,38 %)	4 / 13 (30,77 %)	6 / 13 (46,15 %)	3 / 13 (23,08 %)	4 / 13 (30,77 %)	9 / 13 (69,23 %)	10 / 26 (38,46 %)	9 / 26 (34,62 %)	7 / 26 (26,92 %)
2) Développement professionnel	14 / 26 (53,85 %)	12 / 26 (46,15 %)		5 / 13 (38,46 %)	7 / 13 (53,85 %)	1 / 13 (7,69 %)	5 / 13 (38,46 %)	8 / 13 (61,54 %)	14 / 26 (53,84 %)	11 / 26 (42,31%)	1 / 26 (3,85 %)

1.6.2 Les supports

Pour choisir et justifier les supports ainsi que les formats du matériel à inclure dans le guide pédagogique en ligne, les répondantes et les répondants devaient identifier les meilleurs choix pour diffuser les contenus de la quatrième section du guide. Le tableau 22 résume les plus populaires pour chaque contenu classés en ordre de préférence (1 étant le support le plus choisi).

Tableau 22
Préférences des supports des contenus de la quatrième section

Contenus	Supports les plus populaires
1) Identité professionnelle	<ol style="list-style-type: none"> 1. Articles et livres de référence 2. Lien dans l’Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 3. Forum de discussion 4. Vidéo 5. Référence à une ressource à l’interne
2) Développement professionnel	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lien dans l’Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 2. Résumé sous forme de document à imprimer 3. Référence à une ressource à l’interne 4. Articles et livres de référence 5. Lien Internet

Personne n’a ajouté de commentaires sur les choix de supports de ces contenus. Certains supports reviennent plus souvent comme les articles et les livres de référence, un lien dans l’Intranet et une référence à une ressource à l’interne.

1.6.3 Les autres suggestions des répondantes et des répondants

À la fin de cette partie du questionnaire, les répondantes et les répondants pouvaient ajouter des commentaires sur le choix des contenus sur la pratique professionnelle pour atteindre l’objectif et les sous-objectifs de cette section. Pour plusieurs répondantes et répondants, les contenus sont intéressants, mais pas prioritaires. Selon une conseillère pédagogique de la formation continue, ils le sont moins que ceux des trois autres sections du guide. Pour une accompagnatrice, ces contenus ne sont pas toujours utiles dans les trois premières années, car les enseignantes et les enseignants doivent se concentrer sur leur tâche déjà énorme.

Selon une enseignante débutante de la formation ordinaire, ce sont souvent des questions que les enseignantes et les enseignants débutants n'ont pas le temps de se poser les premières sessions, puisqu'ils voguent d'un cours à l'autre en essayant de garder le rythme.

À propos des ajustements demandés, une coordonnatrice de département propose d'ajouter Performa : CPEC et MIPEC au sujet de la formation en pédagogie dans le contenu 2) Développement professionnel, car la maîtrise peut faire peur, mais un certificat peut en motiver plusieurs à se perfectionner. De son côté, pour ce même contenu, une conseillère pédagogique de la formation ordinaire propose d'inclure la participation active aux projets de la direction des études et aux ateliers techno-pédagogiques. Selon elle, il serait bien d'y mentionner les conférences et les journées pédagogiques pour que les enseignantes et les enseignants développent le réflexe d'y assister.

1.7. Les mesures d'accompagnement complémentaires

Dans la septième section du questionnaire, nous avons demandé aux répondantes et aux répondants de réfléchir aux autres mesures d'accompagnement qu'il serait pertinent d'associer à un guide pédagogique en ligne pour l'accueil et l'accompagnement du nouveau personnel enseignant du Cégep de Chicoutimi. Ces renseignements seront particulièrement pratiques pour l'étape de l'implantation du guide selon le modèle ADDIE (Lebrun, 2007). Nous leur avons proposé une liste de mesures tirées de Jouan (2015).

Le tableau 23 offre un portrait de leurs préférences. Mentionnons que les mesures classées du rang 1 à 5 sont les favorites autant chez les enseignantes et les enseignants débutants que chez les accompagnatrices et les accompagnateurs ainsi qu'à la formation continue et à la formation ordinaire.

Tableau 23
Préférences des mesures d'accompagnement à joindre au guide pédagogique en ligne

Mesures d'accompagnement	Pourcentage	Rang
Formation de base en pédagogie (15 heures) : gestion de classe, évaluation des apprentissages, planification, etc.	59 %	1
Trousse d'accueil de référence pour les enseignantes et les enseignants en début de carrière	59 %	1
Jumelage avec une enseignante ou un enseignant d'expérience	56.4 %	2
Rencontre avec une conseillère ou un conseiller pédagogique	46.2 %	3
Activités d'accueil	43.6 %	4
Groupe d'entraide avec d'autres enseignantes ou enseignants débutants	30.8 %	5
Moments d'échanges pédagogiques (café, dîner, 5 à 7 ou autres)	30.8 %	5
Remise des documents ministériels (programme d'études, plan-cadre, etc.)	28.2 %	6
Visite guidée de l'établissement	28.2 %	6
Cybermentorat ou mentorat en ligne	25.6 %	7
Observation pendant une séance d'enseignement suivie d'une rétroaction dans un but formatif	25.6 %	7
Suivi individuel	25.6 %	7
Rencontre avec les membres du département	23.1 %	8
Production d'un bulletin d'information pour les enseignantes et les enseignants débutants	2.6 %	9
Rencontre avec des membres du personnel	2.6 %	9
Rencontre avec la direction de l'établissement	0 %	10

À la suite de cette question, les répondantes et les répondants pouvaient formuler des commentaires. Selon deux enseignants débutants de la formation ordinaire, toutes les mesures proposées étaient intéressantes et utiles, mais celles en présence viendraient particulièrement bien compléter le guide. Pour une coordonnatrice de département et une conseillère pédagogique de la formation continue, l'important est de ne pas laisser les enseignantes et les enseignants débutants seuls à eux-mêmes pour ne pas qu'ils se sentent perdus. C'est pourquoi les

mesures d'accompagnement complémentaires au guide devraient permettre de les placer en contact le plus possible avec des gens qui vivent la même réalité qu'eux. D'après elles, la charge de travail étant élevée lorsqu'ils commencent à enseigner, il serait idéal de leur accorder une libération de façon à ce qu'ils puissent avoir du temps à consacrer à leur formation et qu'une contrainte horaire leur soit accordée pour qu'ils soient disponibles au même moment, soit pour des formations ou des groupes de discussion. Selon une enseignante débutante de la formation ordinaire, la formation en pédagogie de 15 heures est très utile après au moins une session au cégep, donc un peu après avoir commencé à enseigner. Selon elle, cette formation ne devrait pas être obligatoire pour laisser de la liberté aux enseignantes et aux enseignants débutants.

Comme l'affirme une répondante qui accompagne le personnel enseignant débutant, la dimension humaine est extrêmement importante, et le guide en ligne est un outil servant de référence. Le jumeler avec l'accompagnement d'une ressource professionnelle lui donnerait toute sa valeur. Une enseignante débutante de la formation continue ajoute que le personnel enseignant débutant doit sentir un appui, surtout en formation continue, alors que le taux de roulement des conseillères et des conseillers pédagogiques ainsi que des enseignantes et des enseignants est élevé. Pour une autre, la remise systématique d'un paquet de documents peut être vue comme une grosse bouchée à avaler d'un coup, c'est pourquoi le guide complet en ligne peut être un outil suffisant la première semaine avec une rencontre individuelle d'introduction avec une conseillère ou un conseiller pédagogique. En parallèle, une accompagnatrice croit au bien-fondé de l'intégration à la vie sociale par les activités sportives, les 5 à 7, *etc.* pour développer un sentiment d'appartenance positif. Selon elle, les activités d'accueil aident à la création de liens forts entre les membres d'une équipe ou d'un département.

1.8. L'opinion générale sur le devis de guide pédagogique en ligne

Dans cette huitième et dernière section du questionnaire, nous avons demandé aux répondantes et aux répondants de nous donner leur opinion générale sur le devis de guide pédagogique. Ils étaient invités à formuler leurs avis, qu'ils soient positifs ou négatifs. D'ailleurs, 38 sur 39 (97,4 %) répondantes et répondant ont trouvé que la création d'un guide pédagogique en ligne pourrait favoriser l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants du Cégep de Chicoutimi. Seulement 1 sur 39 (2,56 %) répondantes ou répondants ne savait pas si le guide pourrait avoir cet impact au Cégep de Chicoutimi. Nous pouvons donc conclure que l'avis des répondantes et des répondants est très favorable au développement d'un tel dispositif en ligne pour soutenir l'insertion professionnelle du personnel enseignant dans notre établissement.

Les répondantes et les répondants ont identifié ces points positifs qu'aurait un guide pédagogique en ligne tel que conçu selon le devis qu'ils ont pu lire et évaluer.

- Il apparaît pertinent pour faciliter les débuts.
- Il est accessible en tout temps.
- Il est bien structuré et formulé.
- Il est clair et détaillé.
- Il est économique.
- Il est utile, car il répond aux besoins d'insertion professionnelle.
- Il favorise l'autonomie des enseignantes et des enseignants débutants.
- Il favorise la transmission et la centralisation de l'information.
- Il permet de bien outiller les enseignantes et les enseignants.
- Il permet de gagner du temps (rapidité pour s'informer).
- Il préserve l'anonymat des personnes qui veulent s'informer.
- Il répond à un besoin prioritaire pour le Cégep de Chicoutimi.
- Il uniformise les pratiques avec un outil permanent.

- Le choix des quatre sections cible bien les apprentissages à réaliser dans l'appropriation de la profession enseignante au collégial.

Bien que certaines répondantes et certains répondants aient affirmé trouver le devis de guide pédagogique complet, quelques points négatifs ont été identifiés à la suite de la cueillette de données.

- Il faudrait rendre le guide disponible avant même le premier jour.
- La section du programme doit être améliorée et ne pas tomber dans l'administratif.
- Le devis du guide devra être validé avec le syndicat pour s'assurer qu'il respecte la convention collective et reçoive un bon accueil de la communauté enseignante.
- Le devis du guide pédagogique inclut beaucoup de renseignements (attention à la surcharge), et leur ordre semble flou quant à la priorité ou à l'urgence des contenus à consulter.
- Le guide devrait être jumelé à d'autres mesures ou initiatives d'accueil et d'intégration des enseignantes et des enseignants débutants.
- Le guide devrait inclure un espace de co-construction et de partage de pratiques entre les enseignantes et les enseignants qui favoriserait le mentorat entre les pairs et les échanges.
- Le guide exigera une constante mise à jour pour ne pas devenir désuet rapidement.
- Le guide n'en est qu'à ses balbutiements malgré l'urgence du besoin des enseignantes et des enseignants débutants pour les soutenir dans leur insertion professionnelle.
- Le guide pourrait tomber dans l'oubli s'il n'est pas accessible facilement sur le site du Cégep de Chicoutimi ou ailleurs.
- Il serait difficile d'adapter le guide au fonctionnement du CQFA qui est particulier par rapport au reste du Cégep de Chicoutimi.
- Les contacts humains sont déficients avec un tel dispositif : le guide mériterait d'être associé à des personnes ressources.
- Certains contenus manquent de vulgarisation.

2. L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE

Les réponses du questionnaire nous ont fourni des pistes de réflexion et des solutions nombreuses, variées et précises pour répondre à l'objectif spécifique de l'essai. Nous avons pu évaluer la structure, les contenus et les choix techniques du devis de guide pédagogique en ligne que nous voulons créer afin de favoriser l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants du Cégep de Chicoutimi. De la présentation des résultats du questionnaire, nous retenons ces trois constats.

- 1) Les enseignantes et les enseignants débutants du Cégep de Chicoutimi ont besoin de formation et de conseils en pédagogie à leurs débuts. La majorité n'ont pas fait d'études en pédagogie avant leur embauche, et ce, qu'ils enseignent à la formation continue ou à la formation ordinaire.
- 2) Les enseignantes et les enseignants débutants n'ont, pour la majorité et en particulier pour la formation continue, jamais eu l'occasion de travailler comme enseignante ou enseignant dans un cégep avant leur embauche. En ce sens, ils n'ont pas une grande connaissance du milieu collégial et de ses règles, du fonctionnement administratif et institutionnel, des programmes, etc. Notre guide pédagogique en ligne doit offrir de l'information sur les aspects liés à la communauté collégiale et aux programmes.
- 3) Certains membres du personnel enseignant débutant n'ont ni études en pédagogie ni aucune forme d'expérience en enseignement avant leurs débuts. Pour ces enseignantes et ces enseignants débutants, les débuts sont susceptibles d'être vécus avec un lot plus élevé de difficultés.

D'entrée de jeu, nous pouvons affirmer que le devis de guide pédagogique en ligne apparaît, selon les résultats de l'analyse du sondage, comme un outil très utile pour répondre aux besoins des enseignantes et des enseignants débutants qui, dans notre échantillon, n'avaient majoritairement pas de formation en pédagogie ni d'expérience en enseignement collégial avant leurs débuts. Ces besoins sont qualifiés d'aussi importants en formation continue qu'en formation ordinaire. L'échantillon

démontre que le personnel enseignant débutant est éloigné du profil idéal de l'enseignante ou de l'enseignant énoncé par Pratte (2007) qui combinerait, en plus des études et de l'expérience dans sa discipline, de la formation en pédagogie, de l'expérience en enseignement au collégial ou en formations diverses avant ses débuts au cégep. Pour ces personnes moins bien préparées à leur entrée en fonction, un dispositif d'aide et de référence est considéré utile ou très utile pour leur permettre de vivre une expérience d'insertion favorable, puisque les difficultés sont plus grandes pour eux qui risquent de vivre une dure période d'adaptation. Leur engagement à long terme pourrait être menacé par ces conditions ardues (Lauzon, 2003).

Le choix des quatre sections, basé sur le profil de compétences du personnel enseignant au collégial de Dorais et Laliberté (1999) a été jugé très pertinent par l'ensemble des répondantes et des répondants toutes catégories confondues. Si la plupart des sous-objectifs et des contenus des sections du guide pédagogique en ligne sont le plus souvent jugés utiles ou très utiles, il n'en reste pas moins que certains sont perçus plus urgents que les autres. Ils ont une importance variable et inégale selon le contexte et le niveau d'insertion professionnelle. En ce sens, nous croyons important de hiérarchiser les sections, les sous-objectifs et les contenus sur la base de leur priorité dans le cheminement de l'enseignante ou de l'enseignant débutant.

Si certains sous-objectifs et contenus de la quatrième section sur la pratique professionnelle sont perçus moins utiles que ceux des autres sections, nous pensons qu'ils ont un impact considérable sur l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants, mais peut-être un peu plus tard entre la fin de la première et la troisième année d'entrée en fonction, alors que l'état de survie s'atténue graduellement pour laisser place à la consolidation des acquis. Cette réflexion rejoint Nault (1999) qui décrit le phénomène de l'insertion professionnelle en identifiant trois moments clés : l'anticipation (euphorie), le choc de la réalité (confrontation à la réalité de l'enseignement et mise en branle des mécanismes d'adaptation) ainsi que la consolidation des acquis (confiance et compétence). Selon sa conception, une fois l'étape de l'anticipation derrière eux, les enseignantes et les enseignants débutants

réagissent à la confrontation à la dure réalité de l'enseignement en trouvant du soutien sous plusieurs formes : personne-ressource, programme d'insertion, auto-réflexion et groupe d'entraide. Cette deuxième étape, teintée de métacognition sur les pratiques et de recherche de mesures d'aide, ne survient pas lors des premiers jours ou semaines. C'est pourquoi la quatrième section du devis pourrait sembler moins urgente que les trois autres, mais en nous basant sur Nault (1999), elle n'en est pas moins essentielle. Elle mérite sa place dans le guide.

Notre essai a montré un fait intéressant au sujet des éléments à s'approprier graduellement lors de l'insertion professionnelle en enseignement collégial. Effectivement, bien que Allard (2001), Desautels (2013), Huberman (1989), Jouan (2015), Lusignan et St-Laurent (2012), Martineau (2014), Martineau, Presseau et Portelance (2005), Nault (1999), Ndoreraho et Martineau (2006) et Weva (1999) estiment que l'insertion professionnelle se vit en moyenne en trois à sept ans et s'ils en décrivent les étapes successives ainsi que les dimensions, ils n'ont pas établi les contenus généraux à s'approprier progressivement en fonction du profil des compétences des enseignantes et des enseignants. Notre essai a ciblé les contenus à rendre disponibles au fil des jours, des semaines, des mois et des années de la période d'insertion professionnelle, car nous avons évalué leur niveau d'utilité et nous avons recueilli des commentaires nous ayant pisté sur les niveaux d'urgence des contenus à s'approprier.

Par ailleurs, autre fait intéressant, notre essai a révélé que l'insertion ne commence pas nécessairement lors du premier jour d'entrée en fonction, mais avant, dès l'embauche. Dans notre recension d'écrits sur l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants et sur les programmes d'accueil, cette période de latence entre l'engagement et les débuts réels n'est pas beaucoup documentée et ne fait pas l'objet de recommandations alors que c'est un moment crucial où le chemin s'amorce. Cette information constitue une avancée sur le plan de l'étude de l'intégration professionnelle en enseignement collégial. Qui plus est, nous avons soumis ces contenus à deux types de formation, c'est-à-dire la formation

continue et la formation ordinaire, et nous avons pu évaluer quels contenus apparaissaient utiles et importants pour chacune. Dans la littérature, aucune information n'existait à ce sujet.

À la lumière de cette hiérarchisation (en terme d'utilité) des besoins des enseignantes et des enseignants débutants, l'idée des quatre niveaux nous est venue lors de la rédaction du journal de bord de la chercheuse pour organiser les contenus en parcours accessibles aux enseignantes et aux enseignants débutants selon leur stade d'insertion, des premiers jours jusqu'à la troisième année de leur pratique. Tout en conservant la structure du guide en quatre sections représentatives du profil de compétences du personnel enseignant du collégial de Dorais et Laliberté (1999), les parcours en parallèle pourraient permettre aux enseignantes et aux enseignants débutants de prendre connaissance des contenus en fonction du moment où ils sont rendus dans leur cheminement d'insertion. Pour valider cette idée, nous l'avons soumise aux participantes et aux participants du groupe de discussion. Nous y reviendrons donc dans la prochaine section de l'essai.

Parmi les mesures d'accompagnement qu'il serait bien de joindre au guide pédagogique en ligne, les répondantes et les répondants ont préféré les choix suivants tirés de l'essai de Jouan (2015).

- 1) Formation de base en pédagogie (15 heures) : gestion de classe, évaluation des apprentissages, planification, etc.
- 2) Trousse d'accueil de référence pour les enseignantes et les enseignants en début de carrière
- 3) Jumelage avec une enseignante ou un enseignant d'expérience
- 4) Rencontre avec une conseillère ou un conseiller pédagogique
- 5) Activités d'accueil
- 6) Groupe d'entraide avec d'autres enseignantes ou enseignants débutants
- 7) Moments d'échanges pédagogiques (café, dîner, 5 à 7 ou autres)

Ces mesures, surtout celles impliquant la présence d'une personne de référence, en plus d'ajouter une dimension humaine que le guide ne peut pas offrir en raison de

sa nature numérique et asynchrone, pourraient contribuer à la mise en place d'une nouvelle culture institutionnelle qui privilégiera le développement professionnel des enseignantes et des enseignants débutants. Le soutien d'une ressource comme une conseillère ou un conseiller pédagogique faciliterait leur progression (Lussier et Tremblay, 2013; Pratte, 2007). Ajoutons qu'une libération, aux dires de plusieurs répondantes et répondants du sondage, serait souhaitable pour aider le personnel enseignant débutant à trouver du temps pour se former lors des premières sessions en emploi.

3. LA PRÉSENTATION DES DONNÉES DU GROUPE DE DISCUSSION

Dans cette section de l'essai, nous présentons les données qualitatives recueillies grâce au groupe de discussion. Premièrement, nous revenons sur le choix des sections du guide pour apporter des précisions et des explications. Deuxièmement, nous abordons la formulation des sous-objectifs des quatre sections pour mieux les améliorer. Troisièmement, nous éclaircissons certaines perceptions sur l'utilité des contenus en approfondissant les raisons des divergences entre les types de répondantes et de répondants. Quatrièmement, nous abordons l'idée des quatre niveaux proposée lors de la rencontre du groupe de discussion pour connaître l'accueil qu'en ont fait les participantes et les participants. Cinquièmement, nous cherchons à éclaircir le choix des supports. Au final, nous complétons la liste des recommandations énoncées à la suite de l'analyse des réponses du questionnaire et nous ciblons les mots-clés pour une insertion professionnelle réussie en enseignement collégial. Afin de faciliter la lecture des prochaines pages, nous tenons à rappeler le code alphanumérique que nous avons utilisé dans la codification des données qualitatives. Le tableau 24 en fait le résumé.

Tableau 24
Code alphanumérique des participantes et des participants du groupe de discussion

Catégories	Formation continue	Formation ordinaire
Enseignantes et enseignants débutants	Efc1	Efo (1 à 2)
Coordonnatrices et coordonnateurs de département		CO1
Conseillères pédagogiques	CPfc1	CPfo1

3.1. Les explications sur le choix des sections du guide

Lors de la rencontre du groupe de discussion, nous avons interrogé les participantes et les participants pour comprendre pourquoi les résultats du sondage ont montré que deux sections du guide ont été jugées plus utiles que les autres par l'ensemble des répondantes et des répondants, soit celles sur le cours et sur la communauté éducative. Dans un premier temps, plusieurs ont affirmé que la section sur le cours s'avère particulièrement utile dans la perspective où les enseignantes et les enseignants débutants se concentrent d'abord sur les cours qu'ils doivent donner, sur les contenus à livrer, sur les évaluations : « C'est tellement de la job au début qu'on n'a pas le temps de faire tout en même temps, donc là, il faut garder le focus sur ce qui est prioritaire, ce qui est primordial » (CO1, 5). Une autre répondante va dans le même sens en spécifiant que les sous-objectifs et les contenus sur le cours, c'est une question d'urgence plutôt que de pertinence.

Quand on commence à enseigner, c'est vraiment plus de la gestion de crise que de l'apprentissage de notre milieu ou de nos collègues. Moi, je me rappelle que je donnais des cours, mais je n'étais pas à temps plein, donc j'ai connu mes collègues ça faisait déjà plusieurs mois que j'enseignais, mais sinon je connaissais juste leur nom parce que je ne les voyais pas. Le temps de les connaître, c'était du temps que je n'avais pas pour travailler, pour planifier mes cours, donc je pense que la section Programme et Pratique professionnelle, ce sont des choses qui viennent avec le temps, mais sur le coup, ce n'est peut-être pas un besoin qui est autant ressenti (Efo2, 3).

Une enseignante débutante de la formation continue confirme ce point de vue en disant qu'au début, elle s'est assurée d'être capable de monter ses cours et qu'elle y a investi toute son énergie, puisqu'elle n'avait « pas le temps de regarder ailleurs » (Efc1, 2).

Si toutes les participantes et les participants ont soulevé l'impératif de la préparation des premiers cours et le stress que tout soit prêt à temps, un enseignant débutant de la formation ordinaire a fait ressortir l'anxiété majeure liée au sentiment de perte de contrôle et de repères : « Je me mets à la place de quelqu'un qui n'aurait jamais enseigné, ça doit être extrêmement anxiogène, extrêmement angoissant ! »

(Efo1, 8). C'est d'ailleurs la nécessité de recevoir l'aide des gens autour d'eux qui cautionne la place prioritaire de la section sur la communauté éducative dans le guide.

Je pense que l'importance de cet aspect-là, il vient du fait qu'aussi, moi je me rappelle de m'être dit à plusieurs reprises que si les gens n'étaient pas fins là, je serais tout seul pis je ne saurais pas quoi faire ! Je dépends de la gentillesse de ma directrice de programme, de ma conseillère pédagogique, pis heureusement que tout le monde a été merveilleux. Mais au début là, un pigeonnier je ne savais pas c'était où, les photocopies je ne savais pas comment faire, les clefs je ne savais pas c'était où, car ce n'est pas un collègue que j'ai moi-même fréquenté. J'étais complètement perdu ! On m'avait mis des piles de PIEA à lire, j'avais lu ça dans la nuit, pis le lendemain, je suis arrivé pis je connaissais toutes mes petites règles par cœur, mais j'ai l'impression que s'il y avait un guide à suivre pis, ne serait-ce que de recevoir un plan de leçon au début, ça calmerait ! (Efo1, 9).

La conseillère pédagogique de la formation ordinaire, présente lors de cette rencontre, croit aussi que l'intérêt de la section sur la communauté éducative repose dans des éléments concrets comme trouver comment accéder à ses clefs, établir des stratégies faciles pour se simplifier la vie, apprendre à connaître le fonctionnement des services tels que les TI ou le Registraire, savoir où déposer les notes de cours, etc. Elle pense que la communauté éducative répond aux besoins pour « réussir à survivre dans cette grosse boîte-là qui est le cégep » (CPfo1). Toutefois, si elle s'explique le haut niveau d'utilité des sections sur le cours et la communauté éducative, elle croit pertinemment que les autres ont une place importante également dans le guide pédagogique.

Pour cette conseillère pédagogique, les enseignantes et les enseignants débutants sont loin de se poser des questions sur leur développement professionnel à leurs débuts parce que chaque jour est une nouveauté. Il s'agit d'une première période d'apprentissages, d'erreurs et ainsi de suite : « La pratique professionnelle, c'est clair que ça ne fait pas partie des priorités quand ils commencent leur carrière, mais cela vient ensuite » (CPfo1). Le programme vient plus vite que la pratique professionnelle, car les enseignantes et les enseignants se rendent compte assez vite que leurs cours

font partie d'un programme, donc il faut qu'ils le maîtrisent également. D'ailleurs, l'enseignante débutante de la formation continue disait que le programme, c'est ce qui lui a permis de « s'enligner » (Efc1, 2), puisqu'elle n'était pas en contact avec d'autres collègues que sa conseillère pédagogique quand elle a commencé à enseigner.

Pour la conseillère pédagogique de la formation continue, la section sur la pratique professionnelle permet d'élaborer son propre système de pensée et d'action. Pour y arriver, elle souligne que souvent, les enseignantes et les enseignants débutants se basent sur les gens qui sont autour et leurs premières expériences pour se diriger. Avec le temps, ils établissent leur propre système selon leurs acquis personnels. Ils développent leur pensée un peu plus, donc c'est pour cette raison que cela ne vient pas dès l'embauche : cela nécessite du temps pour évoluer. Selon elle, c'est le même phénomène d'appropriation qui survient pour le programme.

3.2. Les suggestions pour améliorer les objectifs des quatre sections

Lors de la rencontre du groupe de discussion, nous avons posé cette question aux participantes et aux participants : comment peut-on clarifier et reformuler les objectifs des quatre sections du guide afin de les améliorer ? Nous voulions répondre à ce questionnement, puisque des commentaires avaient été faits par des répondantes et des répondants du sondage qui les trouvaient difficiles à comprendre. Les participantes et les participants du groupe de discussion ont été unanimes sur le fait que ces quatre grands objectifs manquent de vulgarisation et qu'ils doivent être simplifiés afin d'être accessibles pour les enseignantes et les enseignants débutants qui ne proviennent pas du milieu de l'éducation. Par exemple, la conseillère pédagogique de la formation ordinaire mentionnait que des enseignantes et des enseignants de ses programmes techniques auraient de la difficulté à saisir de quoi il s'agit : « Pour un ingénieur qui commence à enseigner en génie civil, une perspective de formation fondamentale là, je ne suis pas sûre que ça lui dit vraiment quelque chose. Je trouve que ces mots-là sont un peu universitaires » (CPfo1, 5). Elle propose

donc d'utiliser des termes que « Monsieur/Madame tout le monde va peut-être mieux comprendre » (*Ibid.*).

Dans la même perspective, l'enseignante débutante de la formation continue a dit que si elle arrive à cerner la signification des objectifs malgré leur vocabulaire provenant du milieu de l'éducation, en fait, ce qui pose vraiment problème pour elle, c'est qu'elle n'a aucune idée de comment les atteindre :

Ce n'est peut-être pas tant que l'objectif n'est pas clair que le comment atteindre cet objectif-là qui ne l'est pas. [...] Je comprends en majorité ce qui est écrit, mais réussir à l'intégrer à mon enseignement, je ne suis pas sûre que je suis capable de dire si je le fais! » (Efc1, 4).

En ce sens, la conseillère pédagogique de la formation continue propose de reprendre les objectifs pour les évaluer et les écrire avec des mots plus communs afin que les gens puissent s'y rattacher plus facilement. L'enseignante débutante de la formation ordinaire provenant des programmes techniques a renchéri en disant : « Tsé, ramener ça à des termes que quelqu'un qui ne fait pas partie du cégep peut comprendre » (Efo2, 4).

D'ailleurs, la coordonnatrice de département a fait des suggestions fort pertinentes au sujet de la reformulation des objectifs. Pour celui de la section sur la pratique professionnelle, elle propose : « Au lieu de construire sa pratique professionnelle en élaborant son propre système de pensée et d'action, moi quand j'entends ça, je me dis "Être soi-même dans son enseignement" » (CO1, 7). Ensuite, pour la section sur le programme, elle suggère : « "Mon cours fait partie d'un programme", tu sais, juste parce qu'au début, on ne le sait pas ! [...] On le sait, mais on n'a pas intégré que notre cours fait partie d'un programme » (*Ibid.*). Pour la reformulation de l'objectif sur la communauté éducative, elle propose : « Ma participation au Cégep » (*Ibid.*). Et pour l'objectif sur le cours, elle y va avec « Enseigner, c'est s'adapter » (*Ibid.*). En effet, pour l'expliquer, elle revient sur le principe de bienveillance à l'égard des enseignantes et des enseignants débutants : « Ah ok ! C'est correct que je sois stressé ! C'est correct que je sois tout le temps à

fournir quelque chose ! C'est correct que ça me demande tellement ! Parce qu'il faut que je m'adapte tout le temps ! Comme nouveau prof, c'est encore plus vrai » (*Ibid.*).

3.3. Les précisions sur le choix des contenus

Durant la rencontre du groupe de discussion, nous avons tenté de comprendre certains écarts de perception entre les types de répondantes et de répondants (enseignantes et enseignants débutants vs accompagnatrices et accompagnateurs) et les types de formation (continue vs ordinaire) dans les réponses du sondage. Nous avons donc questionné les participantes et les participants pour y voir plus clair. Pour la coordonnatrice de département, ce qui explique le décalage de perception entre les enseignantes et les enseignants débutants et leurs vis-à-vis, c'est « une question d'expérience et de stress » (CO1, 8), puisque le personnel enseignant qui commence a tendance à trouver tout utile, car tout est nouveau. Dans le même angle, la conseillère pédagogique de la formation continue mentionne que lorsque les enseignantes et les enseignants arrivent, ils sont prêts et ils veulent tout apprendre, mais ils ne savent pas exactement ce dont ils ont besoin. Avec l'expérience, il est possible de s'apercevoir que certaines choses peuvent attendre. Parfois, aussi, ce n'est pas bon de faire un bourrage de crâne avec trop d'information au départ.

L'enseignante débutante de la formation ordinaire dit avoir accordé une plus grande importance aux contenus que cela en avait peut-être au moment où elle a réellement commencé à enseigner, mais ce sont des éléments d'information qui sont devenus soudainement urgents quand elle en a eu besoin dans des situations précises parce qu'à ce moment-là, cela est devenu difficile de trouver une solution, puisqu'elle n'a pas pu prévenir ou planifier une tâche qui s'est transformée en problème.

L'urgence, c'est de monter tes cours pis de comprendre ce qu'il faut que tu fasses sauf que quand tu en as de besoin, ça devient excessivement urgent parce que souvent, tu n'as plus de marge de manœuvre, en tout cas pour ma part, c'est ça. Tu ne sais pas qu'il faut que tu fasses mettons un suivi de la gestion des droits d'auteur, pis au moment où est-ce que tu le sais, ben il est minuit moins quart, pis il faut que tu le sortes tout de suite, donc [...] quand tu viens à être confronté à ces éléments-là [...] c'est un peu limitant, donc [...]

il faut que j'aie accès à l'information quand je vais en avoir de besoin parce que quand j'en ai de besoin, ben il va être comme déjà un petit peu trop tard (Efo2, 5).

La notion du « juste à temps » vient donc expliquer pourquoi certains contenus apparaissent plus utiles pour les enseignantes et les enseignants débutants qui se retrouvent devant des problématiques délicates en raison d'un manque de planification lié à leur inexpérience. Donc, un contenu qui n'est pas nécessairement prioritaire dans les débuts peut se transformer en urgence à certaines occasions.

L'enseignant débutant de la formation ordinaire s'explique le fossé entre les types de répondantes ou de répondants en émettant l'hypothèse qu'il y a des renseignements qui sont à peu près cruciaux, mais une fois ou deux fois seulement. Par exemple, il y a peut-être des choses qui vont de soi quand ça fait longtemps que des enseignantes et des enseignants pratiquent, mais avec un certain recul, ils se rappellent avoir vécu du stress pour telle ou telle donnée ou information introuvable. Il y a beaucoup de contenus dans le guide qui permettent d'avoir le sentiment d'avoir l'information quand c'est nécessaire : « Juste de bien se sentir, tu sais, de se dire que j'ai mon guide, et que là-dedans, il y a mon bottin, là-dedans, il y a mes politiques institutionnelles, tout est réuni, donc tout est utile au fond ! » (Efo1, 9). Bref, le guide prend son utilité parce que tout est centralisé et que l'enseignante ou l'enseignant débutant n'a pas à se stresser pour chercher des réponses valides quand surgit un besoin ponctuel.

La conseillère pédagogique de la formation ordinaire pense que les enseignantes et les enseignants débutants ont trouvé plus utiles la plupart des contenus comparativement aux accompagnatrices et aux accompagnateurs parce que quand ils commencent, ils veulent contrôler leur environnement, ils veulent avoir le plus d'information possible, car plus ils maîtrisent de ce qui les entoure, meilleurs ils sont, ou en tout cas, plus ils se sentent compétentes et compétents : « Avec du recul, je me dis, ben, quand tu connais le plus de choses possible dans ton environnement, ça baisse ton stress » (CPfo1, 6). Dans le fond, elle croit que les accompagnatrices et les accompagnateurs se sont posé les questions suivantes en répondant au

sondage. Qu'est-ce qu'il est vraiment important de savoir la première semaine, le premier mois ? Qu'est-ce qu'il faut apprendre ou qui va être utile un peu plus tard ? De leur côté, les enseignantes et les enseignants débutants, eux, plus ils ont d'information, plus ils se sentent en contrôle de la situation.

Pour la différence de points de vue entre la formation continue et la formation ordinaire, un enseignant débutant a mis l'accent sur l'utilisation des TICE et sur la formation en ligne. Il a même associé cet aspect à un fossé générationnel, parce qu'il s'est fait dire : « Souvent, ça prend des bébés profs pour aller chez Humanis parce que nous on ne fera pas de cours en ligne! » (Efo1, 10). En ce sens, cette particularité de l'enseignement en classe virtuelle de la formation continue apporte des clivages dans la perception de ces contenus, en plus de celui entre les enseignantes et les enseignants débutants ainsi que les accompagnatrices et les accompagnateurs qui n'ont pas toujours la même ouverture ou aisance avec les TICE.

3.4. L'idée des quatre niveaux

À la suite de l'analyse des résultats du sondage, nous avons eu l'idée en remplissant notre journal de bord qu'il pourrait être pertinent qu'en plus des quatre sections (cours, communauté éducative, programme et développement professionnel), il puisse y avoir en parallèle un classement des contenus par niveaux de priorité (parcours pour aider à s'y retrouver).

- Niveau 1 : Avant la première journée d'emploi jusqu'à la première semaine
- Niveau 2 : Les trois premiers mois
- Niveau 3 : La première année
- Niveau 4 : Pendant et après la deuxième année

Nous avons validé cette idée auprès des participantes et des participants du groupe de discussion. Nous leur avons demandé des façons d'améliorer cette façon de concevoir et de nommer ces niveaux ainsi que de nous suggérer des images ou des mots clés qui leur venaient à l'esprit pour les représenter.

La conseillère pédagogique de la formation continue a aimé cette idée parce qu'elle permet de répartir et de compartimenter l'information importante dont les enseignantes et les enseignants débutants ont besoin au fil de leur progression. Pour illustrer chaque niveau, elle propose la métaphore du jardinage qui fait une analogie entre la graine mise en terre qui finit par pousser et porter des fruits de la même manière que l'enseignante ou l'enseignant débutant grandit dans son cheminement. Elle amène aussi l'idée d'utiliser des badges numériques qui sont couramment utilisés dans les dispositifs en ligne pour reconnaître les apprentissages réalisés grâce au guide.

La conseillère pédagogique de la formation ordinaire revient sur la notion de gestion du stress que favoriseraient ces parcours sous la forme de niveaux progressifs. Comme le précise avec justesse l'enseignant débutant de la formation ordinaire : « C'est vraiment une méthode anti-stress à mon avis parce qu'il y a moyen de laisser aller ce qui ne presse pas tant que ça donc on peut se concentrer sur ce qu'il y a devant nous » (Efo1, 11). Pour lui, il s'agit d'une façon de structurer les contenus en tranches temporelles. Cependant, il propose certaines modifications à celles-ci : « 1) Avant la première journée, pis après ça, je ferais peut-être 2) La première semaine, tu sais les premiers cours, [...] après ça 3) Le premier mois pis 4) La première année » (Efo1, 13). Sa consœur de la formation ordinaire est d'accord avec le principe des niveaux liés à des stades de progression dans le temps, mais elle propose plutôt : « 1) Première semaine, 2) Premier mois, 3) Première session, 4) Première année » (Efo2, 6). En plus, elle voit l'idée des quatre niveaux comme un mode d'emploi aidant à éviter des erreurs ou des oublis, notamment sur les éléments difficiles à prévoir quand l'enseignante ou l'enseignant débutant ne provient pas du milieu de l'éducation.

Si la coordonnatrice de département approuve le principe de gradation, elle mentionne qu'il ne faut pas créer d'angoisse de performance avec les niveaux classés de 1 à 4. Par exemple, certaines personnes exigeantes envers elles-mêmes pourraient désirer maîtriser tous les niveaux dès le début alors que c'est davantage un processus qui se vit dans le temps et où il ne faut pas brûler des étapes. Il y a une maturité dans

l'enseignement qui ne peut s'acquérir qu'avec l'expérience. Dans cette perspective, peut-être vaudrait-il mieux seulement garder les repères temporels dans la formulation des niveaux et laisser tomber les chiffres qui incitent à oublier cet aspect de développement progressif au fil des jours, des semaines, des mois et des années. L'enseignante débutante de la formation ordinaire invite aussi les concepteurs du guide à faire attention à la quantité de stratégies pédagogiques et de conseils dans les premiers niveaux pour ne pas trop mettre de pression ou intimider les enseignantes et les enseignants débutants. Le guide doit rester simple et contenir des astuces faciles à s'approprier sans se perdre ou angoisser devant la charge de travail que cela représente.

3.5. Les supports des contenus du guide

Comme nous avons constaté dans les réponses du sondage qu'il existait une énorme différence dans les choix des supports pour chaque contenu, nous avons posé cette question aux participantes et aux participants du groupe de discussion : que devrions-nous faire de cette hétérogénéité des supports pour créer un guide qui répondrait aux besoins des enseignantes et des enseignants débutants ? Le premier commentaire formulé par l'enseignante débutante de la formation continue est que les supports doivent se trouver tous au même endroit. L'enseignant débutant de la formation ordinaire évoque qu'une plateforme Web permettrait à tout le monde d'y avoir accès en tout temps, puisque tout le monde a un ordinateur dans le cégep ou à la maison, donc c'est un outil qui est toujours là.

À ce propos, la conseillère pédagogique de la formation continue mentionne que des solutions comme *Moodle* ou *Office 365* seraient des options à considérer, car les enseignantes et les enseignants les retrouvent dans l'Intranet du Cégep de Chicoutimi, ce qui évite de rajouter des codes d'accès et d'avoir à s'approprier de nouveaux environnements virtuels. Par exemple, le guide pourrait être un système de partage de fichiers dans *OneDrive*. La conseillère pédagogique de la formation ordinaire soutient ce point de vue en ajoutant que tant qu'à prendre une plateforme, autant que s'en soit une où les enseignantes et les enseignants vont développer des

compétences d'utilisatrices ou d'utilisateurs qui seront transférables dans leur enseignement.

Au sujet de la pluralité des supports, ce qui convient le mieux aux participantes et aux participants du groupe de discussion, c'est de multiplier, dans la mesure du possible, les façons de transmettre l'information. Il faut faire en sorte que les contenus soient intégrés par différents styles d'apprenantes et d'apprenants. L'enseignante débutante de la formation continue résume bien cette position.

Parce que moi, oui tu as beau mettre des vidéos, tu en mettras 18, je ne t'écouterai jamais ! Si tu me mets un texte de 20 lignes, c'est sûr que je vais le lire, donc je pense qu'on est tous différents pis on a tous besoin de... on a tous nos préférences, donc c'est sûr que peu importe la méthode qui va être donnée, on va aller chercher l'information comme on nous la donne et si, rendu là, on a deux choix pour pouvoir l'avoir, ben on va toujours apprécier ça d'avoir la méthode qu'on préfère, je pense ! Donc un mixte de tout ça, euh, c'est vraiment quelque chose qui pourrait être gagnant à ce niveau-là (Efc1, 9).

Selon la conseillère pédagogique de la formation ordinaire, les enseignantes et les enseignants préfèrent des supports simples et efficaces comme des capsules vidéo courtes qui accompagnent des documents synthèses. En outre, l'enseignant débutant de la formation ordinaire précise que malgré la pluralité de supports qui pourraient être disponibles et envisageables pour présenter l'information, il faut que la gestion de la plateforme soit instinctive et que les manières de faire reviennent tout le temps : « Tu sais, si tu fonctionnes avec des onglets pis des vidéos, ben je veux juste des onglets pis des vidéos. Je veux savoir à quoi je m'attends, pis comment l'information va m'être livrée » (Efo1, 16). Il faut donc viser la constance dans la façon d'organiser les contenus.

3.6. Les fondements du guide pour favoriser l'insertion professionnelle

Pour clore le groupe de discussion, nous avons demandé aux participantes et aux participants de compléter cette phrase : pour moi, le meilleur moyen pour favoriser l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant, c'est... Nous avons pu constater que l'exercice a été riche en concepts révélateurs qui synthétisent

bien les fondements sur lesquels la future équipe de développement pourra se baser pour créer un guide signifiant qui répond réellement aux besoins des enseignantes et des enseignants débutants en processus d'insertion professionnelle au Cégep de Chicoutimi.

Pour l'enseignant débutant de la formation ordinaire, le mot clé qui a ressorti, c'est la bienveillance en général, non seulement dans le guide, mais aussi de la part des nouvelles et des nouveaux collègues : « C'est le b.a.-ba de l'insertion parce que après ça, on ose poser une question, après ça on a des repères pis on voit que les gens sont gentils et qu'ils vont nous répondre, qu'ils sont aussi là pour nous aider, pour nous guider » (Efo1, 20). Pour l'enseignante débutante de la formation continue, la clé d'une insertion professionnelle réussie en enseignement collégial, c'est l'accompagnement. Pour la coordonnatrice de département, c'est un mélange de motivation et de sentiment d'importance qui va permettre aux enseignantes et aux enseignants débutants de s'impliquer et de s'intégrer.

De son côté, la conseillère pédagogique de la formation ordinaire allègue que l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant, c'est une responsabilité de toute la communauté collégiale.

C'est l'affaire de ses collègues au programme, mais c'est aussi la responsabilité de tous les professionnels, du personnel de soutien, donc, je miserais sur, tu sais, l'importance de la communauté, l'importance de travailler ensemble, c'est tous ensemble qu'on peut faire vraiment un accueil à la hauteur de la personne qui débute dans la profession (CPfo1, 12).

Pour la conseillère pédagogique de la formation continue, il faut savoir adapter notre accompagnement aux types d'enseignantes et d'enseignants, car il y a des personnes qui ont besoin de plus de soutien et d'autres moins, dépendamment de leur expérience de vie ou d'enseignement. L'adaptation, pour elle, concerne aussi la vitesse d'assimilation : « Il y en a avec qui il ne faut pas aller trop vite parce qu'on va les perdre, il y en a d'autres à qui on est capable d'en donner amplement » (CPfc1, 9).

Comme l'enseignante débutante de la formation ordinaire provenant des programmes techniques a répondu en dernier à la question, elle a trouvé dur de trouver quelque chose de nouveau, mais elle est revenue sur l'accueil et la bienveillance : « Mais de l'ensemble de la communauté et pas juste des collègues immédiats. [...] Donc pour voir plus grand, pour se sentir impliqué à un plus haut niveau, il faut que ça soit à tous les niveaux qu'on soit accueilli » (Efo2, 10). Elle a parlé aussi de l'importance de changer le modèle actuel qui repose beaucoup sur les épaules de la coordonnatrice ou du coordonnateur qui accueille et intègre l'enseignante ou l'enseignant débutant dans l'équipe de travail. Selon elle, si cette personne ressource ne remplit pas adéquatement son rôle, ce qui arrive parfois, cela peut avoir de graves conséquences.

4. L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES DU GROUPE DE DISCUSSION

À la lumière des commentaires des participantes et des participants du groupe de discussion, nous pouvons confirmer que cet instrument de collecte des données a contribué à répondre à l'objectif spécifique de l'essai, et ce, en apportant des précisions sur la conception du devis de guide pédagogique en ligne. En effet, l'ordre des sections a vraiment été fixé et appuyé par les arguments apportés dans les échanges : 1) Le cours, 2) La communauté éducative, 3) Le programme et 4) La pratique professionnelle. Rappelons que ces sections, en plus d'avoir été choisies en fonction du profil de compétences du personnel enseignant du collégial de Dorais et Laliberté (1999), rejoignent les quatre dimensions de l'insertion identifiées par Doré (2007) ainsi que Lusignan et St-Laurent (2012) : pédagogique, institutionnelle, départementale et professionnelle. Les sections sur le cours et la communauté éducative doivent être situées en premier. Ce sont certains contenus de celles-ci qui doivent être développés avant les autres si jamais l'équipe-cégep a des contraintes de temps et de moyens. Elles répondent aux premiers besoins, les plus utiles et urgents, qui permettent d'avoir des outils pour gérer les crises vécues dans la période d'entrée et de tâtonnement (Humerman, 1989), de survie (Nault, 1993; Pratte, 2007), de survivance (Katz, 1972, 1995) ou de choc de la réalité (Nault, 1999).

La formulation des objectifs et des sous-objectifs des quatre sections mérite d’être vulgarisée et simplifiée pour rejoindre davantage le public cible. Pour les rendre plus accessibles, nous avons employé la première personne du singulier lors de leur réécriture en suivant l’exemple du Cégep de l’Outaouais (2019). Nous avons repris les suggestions des répondantes et des répondants du sondage tout en tenant compte des propositions des participantes et des participants du groupe de discussion en privilégiant un vocabulaire un peu moins universitaire. La figure 7 montre les améliorations apportées.

1. LE COURS	2. LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE
Enseigner, c’est s’adapter 1.1 Je conçois et j’organise le déroulement de mes cours. 1.2 Je développe et j’applique des stratégies d’enseignement, d’apprentissage et d’évaluation. 1.3 J’analyse, je conçois, je réalise et je régule mon intervention pédagogique. 1.4 J’intègre les TICE dans ma pratique. 1.5 J’adapte mon enseignement aux besoins cognitifs, culturels, linguistiques et à la diversité sexuelle et de genre des étudiantes et des étudiants.	Ma participation au cégep 2.1 J’agis de façon responsable et respectueuse des règles institutionnelles (PIEA, REA, etc.). 2.2 Je découvre la communauté du Cégep de Chicoutimi et son fonctionnement. 2.3 Je démontre des préoccupations éthiques : confidentialité, droits d’auteurs, etc. 2.4 Je communique clairement dans les différents contextes de la profession, oralement et par écrit, dans une langue précise et correcte. 2.5 Je cultive des habiletés intellectuelles et des valeurs éducatives. 2.6 Je m’informe sur la vie syndicale et mes droits en tant qu’enseignante ou enseignant.
3. LE PROGRAMME	4. LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE
Mon cours fait partie d’un programme 3.1 Je connais ma discipline, je la rends accessible et je fais les liens nécessaires avec le programme de formation. 3.2 Je m’informe sur le programme ou la situation éducative où j’interviens ainsi que sur le profil de sortie des étudiantes et des étudiants. 3.3 J’adapte mes décisions et mes actions à celles des autres acteurs du programme pour une démarche collective et concertée.	Être moi-même dans mon enseignement 4.1 Je connais les possibilités de perfectionnement. 4.2 Je réfléchis à des pistes de développement professionnel. 4.3 Je m’informe sur les activités d’insertion. 4.4 Je veux en savoir plus sur l’identité professionnelle d’enseignante et d’enseignant.

Figure 7 Version améliorée des quatre sections du devis de guide pédagogique en ligne et leurs objectifs

Quant aux différences de perception des divers types de répondantes et de répondants lors de la cueillette de données, le groupe de discussion a permis de mieux les comprendre et d'en tirer profit dans le développement du guide pédagogique en ligne (Geoffrion, 2016). Par exemple, puisque les accompagnatrices et les accompagnateurs perçoivent mieux les niveaux de priorité en raison de leur expérience, ce discernement devient bien utile lors de l'organisation des contenus en fonction de leur degré d'urgence. Nous en avons tenu compte dans l'élaboration de l'idée des quatre niveaux. Le fait que les enseignantes et les enseignants ont besoin de beaucoup de renseignements auxquels ils veulent accéder en tout temps et aussi juste à temps nous a permis d'identifier l'ampleur de leurs besoins pour se sentir en contrôle et diminuer ainsi leur niveau de stress (Jouan, 2015 ; Lusignan et St-Laurent, 2012 ; Roy, 2008). Le guide pédagogique en ligne se doit donc d'être complet et ne pas juste répondre aux urgences. En fait, le secret de son succès résidera dans l'organisation des contenus.

À ce propos, l'idée des quatre niveaux a été bien reçue par les participantes et les participants du groupe de discussion qui y ont vu une façon de répartir et de compartimenter l'information selon des niveaux progressifs dans le temps en tenant compte des besoins au fil des jours, des semaines, des mois et des années. Ces niveaux pourraient être développés en utilisant la métaphore du jardinage ou en créant des badges numériques pour mesurer la progression dans les apprentissages. Sur le plan de la formulation, nous avons convenu que les chiffres des niveaux devraient être enlevés, parce qu'ils peuvent entraîner une angoisse de performance. Le dernier niveau a aussi été énoncé de façon plus large pour laisser plus de latitude.

Le tableau 25 illustre les changements qui ont été apportés aux contenus à la suite de l'analyse des résultats du sondage et du groupe de discussion. Ils ont été classés en fonction des niveaux qui ont été renommés différemment en s'inspirant des suggestions des participantes et des participants du groupe de discussion. En outre, les contenus de la section sur le programme ont été considérablement réorganisés, et ce, en misant davantage sur les distinctions entre la formation continue et la

formation ordinaire. Les contenus ont été classés en deux sous-ensembles : 3.2 Programmes de la formation continue et 3.3 Programmes de la formation ordinaire. Enfin, notons que les quatre niveaux pourraient être de bons indicateurs pour guider l'équipe-cégep dans la priorisation des contenus à concevoir à l'étape de développement du modèle ADDIE (Lebrun, 2007). En développant et en implantant un niveau à la fois, cela permettrait de rendre le guide accessible plus rapidement à la communauté qui dit que cet outil répond à un besoin prioritaire.

Pour l'établissement d'enseignement, la création d'un guide sous la forme d'un dispositif en ligne facilitera l'intégration du personnel enseignant. Le guide pédagogique étant alimenté par les directions et les responsables de l'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants, il deviendra une source de mobilisation (Lussier et Tremblay, 2013). Disponible en tout temps grâce aux qualités virtuelles du dispositif choisi, il viendra corriger les biais des autres dispositifs traditionnels d'insertion professionnelle comme le mentorat, le tutorat, la séance d'accueil de début de session, les formations en classe traditionnelle, *etc.* (Martineau, Vallerand, Portelance et Presseau, 2011). Il assurera une alternative pour les enseignantes et les enseignants très occupés, et ce, en préservant leur anonymat. D'ailleurs, pour les enseignantes et les enseignants débutants, le guide en ligne accélérera leur intégration dans leur communauté de pratique tout en augmentant leurs connaissances des ressources disponibles. Ce faisant, ils se sentiront plus à l'aise pour contribuer à la vie collégiale (Lussier et Tremblay, 2013). Lorsqu'ils sont bien intégrés, les enseignantes et les enseignants se sentent en possession de leurs moyens pour exercer leurs fonctions, ce qui leur donne le sentiment d'être des membres à part entière de leur département et de leur cégep. Ainsi, leur motivation en est décuplée : ils se sentent en contrôle et plus satisfaits au travail (Huberman, 1989; Gervais, 1999b; Lusignan et St-Laurent, 2012; Martineau et Presseau, 2003). Au final, l'intégration professionnelle s'avère une assise solide pour le développement de l'identité professionnelle et mène plus facilement à une démarche de développement professionnel à long terme (Nault, 2007).

Tableau 25

Organisation des contenus modifiés selon les quatre niveaux à la suite de l'analyse des résultats du sondage et du groupe de discussion

Niveaux de priorité	Sections du guide			
	1. Le cours	2. La communauté éducative	3. Le programme	4. La pratique professionnelle
Avant la première journée et durant les premières semaines	1.1 Planification de l'enseignement 1.2 Évaluation des apprentissages 1.3 Activités d'enseignement et d'apprentissage 1.4 Gestion de classe 1.5 Formation en ligne	2.1 Trousse de base de l'enseignante ou de l'enseignant débutant 2.2 Politiques institutionnelles		
Les premiers mois	1.6 Introduction à Omnivox, Léa et aux autres plateformes pédagogiques 1.7 Diversité des étudiantes et des étudiants	2.3 Accueil RH 2.4 Évaluation de l'enseignement 2.5 Gestion des droits d'auteurs	3.1 Approche programme	
La première année	1.8 Concept de compétence en enseignement collégial	2.6 Maîtrise de la langue et correction du français dans les évaluations 2.7 Rôle et responsabilités des membres de la communauté	3.2 Programmes de la formation continue 3.3 Programmes de la formation ordinaire	4.1 Développement professionnel
Après la première année				4.2 Identité professionnelle

CONCLUSION

Dans cet essai, nous avons atteint l'objectif de créer un devis de guide pédagogique en ligne facilitant l'accueil et l'intégration des enseignantes et des enseignants débutants de la formation ordinaire et continue. En établissant les bases de notre projet de recherche, nous avons voulu établir comment leur donner accès à de l'information et à des ressources par du matériel pédagogique conçu en suivant les étapes du modèle ADDIE (Lebrun, 2007). Nous avons donc voulu rendre leurs débuts plus faciles et miser sur leur engagement dans la profession enseignante.

Le premier chapitre a permis d'illustrer la problématique de notre essai. En première partie, dans le contexte de l'essai, nous avons présenté le Cégep de Chicoutimi et Humanis. Le tableau des ressources humaines a été dépeint à la formation ordinaire et continue. Ensuite, les défis du renouvellement du personnel enseignant, le profil des enseignantes et des enseignants débutants ainsi que les difficultés à résoudre en début de carrière ont été mis en lumière. En deuxième partie, dans le problème de l'essai, nous avons présenté notre recension d'écrits sur les recherches portant sur l'insertion professionnelle du personnel enseignant et sur le modèle ADDIE pour la conception de matériel pédagogique en ligne. Nous avons constaté l'absence de recherches portant sur la conception d'un guide pédagogique pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant à la formation continue et ordinaire. Ces constats ont inspiré la formulation de notre question générale de recherche : comment un dispositif en ligne peut-il répondre aux besoins spécifiques d'insertion professionnelle et favoriser l'engagement dans la profession des enseignantes et des enseignants débutants de la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi?

Le deuxième chapitre a permis de dresser le cadre de référence de notre essai en définissant trois concepts clés : le profil de compétences du personnel enseignant du

collégial (Dorais et Laliberté, 1999), l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants et la conception de matériel pédagogique avec le modèle ADDIE (Lebrun, 2007). Un objectif spécifique en a découlé : concevoir un devis de guide pédagogique en ligne pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant à la formation continue et ordinaire du Cégep de Chicoutimi selon le modèle ADDIE (Lebrun, 2007).

En ce qui a trait à la méthodologie, nous avons privilégié une approche méthodologique qualitative/interprétative. Puisque nous avons pour objectif de concevoir un devis de guide pédagogique en ligne, la production de matériel pédagogique selon Paillé (2007) a été le type de devis méthodologique sélectionné. Trois moyens de collecte de données ont été utilisés dans le cadre d'une stratégie de triangulation : un sondage sous forme de questionnaire Web autoadministré pour évaluer le devis du guide pédagogique en ligne, un groupe de discussion ainsi que le journal de bord de la chercheuse. Pour répondre au sondage, nous avons recruté 39 volontaires ciblés dans notre échantillon composé d'enseignantes et d'enseignants débutants (trois ans maximum d'expérience) ainsi que d'intervenantes et d'intervenants qui les accompagnent dans leur démarche d'insertion. Pour le groupe de discussion qui a suivi cette première étape de la cueillette de données, nous avons recruté six participantes et participants parmi les répondantes et les répondants du sondage. Comme nous avons fait une recherche qui implique des êtres humains, nous avons prévu un ensemble de mécanismes et nous avons utilisé des politiques et des formulaires d'éthique essentiels pour nous assurer de respecter les grands principes directeurs de l'EPTC2 (le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice) et les normes éthiques à appliquer (l'obtention du consentement libre, éclairé et continu, le respect de la vie privée et de la confidentialité, la répartition juste des avantages et des inconvénients de la recherche). Nous avons conclu ce chapitre avec les moyens pour assurer la rigueur et la scientificité qui ont été respectés ainsi que les limites de l'essai.

Le quatrième chapitre a été consacré à la présentation et à l'interprétation des résultats de notre recherche. Dans les deux premières sections de ce chapitre, nous avons détaillé et expliqué les résultats tirés de chaque section du questionnaire sur l'évaluation du devis de guide pédagogique en ligne pour mieux en faire une interprétation par la suite. Dans les deux autres sections du chapitre, nous avons présenté et interprété les données obtenues grâce au groupe de discussion. Les données récoltées ont été très riches et généreuses. Elles nous ont offert des indications pour corriger certaines sections et comprendre des réalités liées à l'insertion professionnelle.

Parmi les limites de cette recherche, nous devons d'abord souligner que nous aurions aimé réaliser toutes les étapes du modèle ADDIE (Lebrun, 2007), mais compte tenu du cadre de cet essai professionnel, nous avons pu seulement accomplir les deux premières étapes d'analyse et de design. Par ailleurs, il aurait été intéressant de recruter des répondantes et des répondants dans les 48 cégeps de la province pour créer un dispositif en ligne adapté aux besoins du réseau collégial québécois. Malheureusement, ce projet était trop ambitieux pour notre type de recherche. Nous aurions aussi apprécié sonder les enseignantes et les enseignants de tous les cégeps sur leur expérience d'intégration professionnelle au collégial pour établir des statistiques précises sur les besoins du personnel enseignant dans l'ensemble du réseau. Cette avenue serait très utile pour la communauté dans les années à venir.

Au terme de sa réalisation, le projet participera au développement de matériel pour favoriser l'intégration et le développement professionnel des enseignantes et des enseignants débutants autant à la formation ordinaire que continue. Il pourra être transférable à d'autres cégeps pour s'outiller en vue de l'accueil et de l'accompagnement pédagogique des enseignantes et des enseignants débutants. En choisissant un dispositif en ligne, le modèle sera d'autant plus prisé, puisque les cégeps n'ont pas tous fait le pas vers de telles mesures d'accompagnement virtuelles. N'oublions pas qu'en incluant la formation continue, nous avons pu inclure cette catégorie d'enseignantes et d'enseignants, ce qui n'est pas toujours le cas dans la

création de politiques ou de programmes d'insertion professionnelle où la formation ordinaire et la formation continue ne cohabitent pas.

Afin de soutenir l'intégration des enseignantes et des enseignants débutants au Cégep de Chicoutimi, un projet d'accompagnement a été amorcé à l'hiver 2020. La direction des études a voulu réunir dans un même comité différents acteurs du milieu ayant une expertise qui permettra le développement d'un projet répondant aux besoins et aux attentes des futurs enseignantes et enseignants embauchés dans notre institution. Dès l'automne 2020, ce comité se réunira pour réfléchir à l'élaboration d'une démarche d'accompagnement et d'outils qui favoriseront l'intégration des enseignantes et des enseignants débutants. Bien entendu, le devis de guide pédagogique en ligne conçu dans le cadre de cette recherche sera soumis aux membres de ce comité. Il est d'ailleurs disponible à l'annexe M. Les différentes étapes du modèle ADDIE qui n'ont pas pu être réalisées dans le cadre de ce projet d'essai, soit le développement, l'implantation et l'évaluation (Lebrun, 2007), pourront alors être accomplies par cette équipe-cégep.

Ce projet, de par ses conclusions, milite aussi en faveur d'un consensus sur l'importance de l'insertion professionnelle dans le système d'éducation québécois. Comme le soutiennent Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais (2008), nous croyons que notre projet mettra l'accent sur l'urgence de soutenir la relève enseignante.

Il faut néanmoins préciser qu'actuellement les programmes d'insertion sont encore trop souvent des exceptions et leurs modalités d'application sont très variables d'un milieu à un autre, allant du véritable soutien tout au long de la période d'insertion à de simples mesures d'accueil en début d'année scolaire. Bref, le soutien nécessaire à l'accueil de nouveaux enseignants dans le milieu scolaire, par la mise en place de dispositifs d'insertion, n'est pas encore suffisant présentement, ce qui oblige souvent les enseignants débutants à se débrouiller seuls afin de parvenir à surmonter les difficultés inhérentes à la période d'insertion professionnelle. Plusieurs enseignants débutants se sentent donc abandonnés à eux-mêmes et ressentent un sentiment d'isolement professionnel faute d'un encadrement et d'un soutien approprié. (p. 6)

En ce sens, les établissements de tous les niveaux d'enseignement auraient avantage à se doter d'une politique officielle relative à l'accueil et au soutien des enseignantes et enseignants débutants, et ce, en recevant des fonds du MEES afin de financer leur application à l'intérieur des milieux de façon permanente.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allard, M. (2006). 3000 jeunes instituteurs ont quitté le métier depuis cinq ans, *La Presse*, 30 avril, cahier A, p. 1
- Archambault J. et Ouellet, M.-C. (2009). L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement. *Vie pédagogique*, 152, 170-182.
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur
- Barone, T., Berliner, D.-C., Blanchard, J., Casanova, U. et McGowan, T. (1996). A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education* (1108-1149). New York, NY : Simon and Schuster.
- Basque, J. (2017). *Introduction à l'ingénierie pédagogique* (4e éd.). Texte rédigé pour le cours en ligne TED 6312 Ingénierie pédagogique et technologies éducatives (ted6312.teluq.ca). Montréal, Canada : Université TÉLUQ.
- Beaud, J.P. (2016). L'échantillonnage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p. 250-286) (6^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Beaudry, J. (2019). *Les précaires permanents*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/566374/les-precaires-permanents>>. Consulté le 11 septembre 2020.
- Bélanger, D.-C. (2007) Trois fois, passera... Vers un profil de compétences unique de la profession enseignante ? *Pédagogie collégiale*, 20(2), 17-22.
- Bouchard, N. (2009). *Bilan des pratiques professionnelles de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants du collégial suite à l'autoévaluation de leur enseignement*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Boudreau, F. (2019). *Les nombreux enjeux de la précarité des profs de cégep*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://www.sppcm.org/les-nombreux-enjeux-de-la-precarite-des-profs-de-cegep/>>. Consulté le 11 septembre 2020.

Brunet, Y. (2009). *Élaboration d'un guide d'encadrement pour le mentorat auprès du personnel enseignant débutant en soins infirmiers au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (2018). *Accueil*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cnipe.ca>>. Consulté le 26 avril 2020.

Cégep de Chicoutimi (s.d. a). *Rapport annuel 2014-2015*. Site téléaccessible à l'adresse <https://cchic.ca/fichiers/Rapport-annuel_2014-2015_VF_Cahier.pdf>. Consulté le 26 avril 2020.

Cégep de Chicoutimi (s.d. b). *Rapport annuel 2015-2016*. Site téléaccessible à l'adresse <https://cchic.ca/wp-content/uploads/RapportAnnuel_2015-2016_CCChic.pdf>. Consulté le 26 avril 2020.

Cégep de Chicoutimi (s.d. c). *Rapport annuel 2016-2017*. Site téléaccessible à l'adresse <https://cchic.ca/wp-content/uploads/Rapport-annuel_2016-2017_VF.pdf>. Consulté le 26 avril 2020.

Cégep de Chicoutimi (s.d. d). *Rapport annuel 2018-2019*. Site téléaccessible à l'adresse <https://cchic.ca/wp-content/uploads/Rapport-annuel_2018-2019_VF.pdf>. Consulté le 27 avril 2020.

Cégep de Chicoutimi (2008). *Programme d'accueil et d'intégration du nouveau personnel*. Site téléaccessible à l'adresse <https://cchic.ca/fichiers/programme_accueil_et_integration_nouveau_personnel_-_gl_316_059_110_ok.pdf>. Consulté le 26 avril 2020.

Cégep de Chicoutimi (2015). *Guide à l'intention des nouveaux employés*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://cchic.ca/fichiers/Guide-Nouveaux-employes-Novembre-2015.pdf>>. Consulté le 26 avril 2020.

Cégep de Chicoutimi (2017). *Tableau des exigences pour le personnel enseignant*. Site téléaccessible à l'adresse <https://cchic.ca/wp-content/uploads/TABLEAU-DES-EXIGENCES-PERSONNEL-ENSEIGNANT_juin-2017.pdf>. Consulté le 26 avril 2020.

Cégep de Chicoutimi (2020a). *Nos programmes*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://cchic.ca/programmes/>>. Consulté le 26 avril 2020.

Cégep de Chicoutimi (2020b). *CQFA Informations générale*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://cqfacollege.cchic.ca/informations-generales>>. Consulté le 26 avril 2020.

- Cégep de Chicoutimi (2020c). *Centre d'études collégiales de Forestville*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://cchic.ca/forestville>>. Consulté le 26 avril 2020.
- Cégep de l'Outaouais (2019). *Carnet de pratique*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://profilcompetences.csimple.org/>>. Consulté le 16 juin 2020.
- Centre de géomatique du Québec (2020). *Qui sommes-nous?* Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cgq.qc.ca/fr/qui-nous-sommes>>. Consulté le 26 avril 2020.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La formation du personnel enseignant au collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40285>>. Consulté le 16 juin 2020.
- Corbell, K.A. (2009). *Strategies That Can Reduce New Teacher Attrition in North Carolina. Friday Institute White Paper Series*. Raleigh, NC : The William & Ida Friday Institute For Educational Innovation.
- Delobbe, N. et Vandenberghe, C. (2000). Vers une modélisation des processus et facteurs d'adaptation à un nouveau contexte organisationnel : l'apport de la littérature / la socialisation organisationnelle. *Revue québécoise de psychologie*, 21(3), 11-132.
- De Repentigny, Y. et Sabourin, Y. (2011). Les cégeps ont des difficultés de recrutement. *Carnet collégial*, 11, 3-4.
- Desautels, N. (2013). *Conception d'un portail d'informations pour faciliter l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant au Collège de Maisonneuve*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Deschamps, P. (2015). *Conception d'un dispositif d'apprentissage en ligne, selon le modèle ADDIE, portant / la compétence en asepsie du programme collégial Techniques de denturologie*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Desagné, S. (1995). Pour lancer le forum / l'insertion professionnelle; une mise en perspective. In C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*. (p. 77-89). Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Dorais, S. et Laliberté, J. (1998) Enseigner au collégial aujourd'hui. Pour une profession fondée / une conception explicite de l'apprentissage et de l'enseignement. *Pédagogie collégiale*, 12(2), 6-12.
- Dorais, S. et Laliberté, J. (1999) Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial. *Pédagogie collégiale*, 12(3), 8-13.
- Doré, A. (2007). L'entrée dans la profession : des stratégies d'insertion professionnelle des enseignants. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 41-42.
- Ducharme, G. (2017). *Conception d'une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme collégial Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique et le modèle ADDIE*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'Éducation de McGill*, 45(1), 64-80.
- Durand, C. et Blais, A. (2016). Le sondage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p. 454-501) (6^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Éduscol (2020). *E-formation, e-learning*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-de-temps/synchrone-asynchrone>>. Consulté le 29 avril 2020.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice : Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teacher College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2006).
- Galaise, M.-È. (2009). *L'insertion professionnelle : parcours professionnels et contexte d'insertion d'enseignants dans les cégeps*. Essai de maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- Geoffrion, P. (2016). Le groupe de discussion. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p. 400-424) (6^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Gervais, C. (1999a). Analyse du discours d'enseignants / des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. In J.C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès. (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 113-137). Bruxelles : De Boeck Université.

- Gervais, C. (1999b). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie Pédagogique*, 111, 12-17.
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIV (1), 203-222.
- Gouvernement du Québec (1997). *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*, Québec : CSE.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement*. Site téléaccessible à l'adresse http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf. Consulté le 13 septembre 2020.
- Gouvernement du Québec (2002). *Offrir la profession en héritage. Québec : Avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant / l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2018). *Modifications législatives apportées à certains régimes de retraite du secteur public*. Site téléaccessible à l'adresse https://www.carra.gouv.qc.ca/fra/publications/ml/ml_2016_06.htm. Consulté le 21 avril 2018.
- Gouvernement du Québec (2020). *Découvrir des métiers et des professions. Enseignant à la formation générale des jeunes, à la formation professionnelle et à l'éducation aux adultes*. Site téléaccessible à l'adresse <https://www.quebec.ca/emploi/metiers-et-professions/decouvrir-des-metiers-et-des-professions/enseignant-formation-generale-jeunes-professionnelle-adultes/>. Consulté le 7 septembre 2020.
- Gustafson, K. et Branch, R. (2007). What is instructional design? Dans R. A. Reiser et J. A. Dempsey (eds), *Trends and issues in instructional design and technology* (2e éd.), 11-16). Upper Saddle River, NJ : Merrill/Prentice Hall.
- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 35-62) (3^e éd.). Saint-Laurent : Édition du Renouveau Pédagogique Inc. (1^{re} éd. 1995).
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris : Éditions Delachaux et Niestlé.
- Humanis (2020a). *Notre engagement*. Site téléaccessible à l'adresse <https://humanis.qc.ca/humanis/notre-engagement/>. Consulté le 26 avril 2020.

- Humanis (2020b). *Reconnaissance des acquis et des compétences RAC*. Site téléaccessible à l'adresse < <https://humanis.qc.ca/aec-dec/rac/>>. Consulté le 26 avril 2020.
- Jouan, J. (2015). *Description de pratiques d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant dans le programme collégial Techniques d'hygiène dentaire*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Karsenti, T. (2017). *Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants? Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants*. Montréal : CRIFPE. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.karsenti.ca/dcrochage/files_files/Rapport_CS_Laval_VF_Thierry_Karsenti.pdf>. Consulté le 5 mars 2018.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). *Le décrochage enseignant : état des connaissances*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://archipel.uqam.ca/10745/1/10.1007%252Fs11159-013-9367-z.pdf>>. Consulté le 21 avril 2018.
- Katz, L.G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(10), 50-54.
- Katz, L. (1995). *Talks with Teachers of Young Children : A Collection*. Stanford: Ablex publishing Corporation.
- Kelchtermans, G. et Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Lacourse, F., Martineau, S. et Nault, T. (dir.) (2011). *Profession enseignante : démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. Anjou, Québec : Les Éditions CEC inc.
- Laflamme, C. (1993). Réflexions / une problématique de l'insertion professionnelle des jeunes. In C. Laflamme (dir.), *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle* (p. 89-118). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Lamontagne, M. (2008). *L'insertion professionnelle : les besoins des enseignants et les programmes efficaces d'insertion professionnelle*. Document de rencontre du Comité d'insertion professionnelle de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.

- Lauzon, M. (2002). Comment les professeurs du collégial ont-ils appris à enseigner? *Pédagogie collégiale*, 15(4), 4-10.
- Lauzon, M. (2003). Le développement professionnel des professeurs du collégial : des enjeux communs et quelques parcours types. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 22-29.
- Lebrun, M. (2007). *Théorie et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Leclerc, S. (2012). *Élaboration d'un guide pour l'insertion des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants à l'Institut des procédés industriels*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Lefebvre, M. (2020). *Cauchemar d'incertitude pour des enseignants précaires du cégep*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://www.tvanouvelles.ca/2020/06/08/cauchemar-dincertitude-pour-des-enseignants-precaires-du-cegep>>. Consulté le 11 septembre 2020.
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et Profession, Revue scientifique*
- Letven, E. (1992), Induction. In R. Fessler et J. Christensen (dir.), *The Teacher Career Cycle*, Allyn and Bacon, Boston, 59-86.
- Lusignan, M.-L. et St-Laurent, R. (2012). L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. *Bulletin pédagogique*. Site téléaccessible à l'adresse <http://pedagoghy.profweb.ca/?page_id=303>. Consulté le 4 mars 2018.
- Lussier, S. et Tremblay, K. (2013). L'insertion professionnelle. L'expérience du Collège de Maisonneuve. *Pédagogie collégiale*, 26(4), 10-14.
- Martineau, S. (2006). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, 12(2), 48-54.
- Martineau, S. (2014). *Cinq dimensions de l'insertion professionnelle en enseignement*. Site du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Martineau-2014-Cinq-dimensions-de---.pdf>>. Consulté le 10 juin 2018.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.

- Martineau, S., Portelance, L. et Presseau, A. (2010). *Le mentorat comme dispositif de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants*, Communication présentée dans le cadre du colloque international *La pensée complexe*, 31 mars et 1^{er} avril 2010, France : Université de Lille 1.
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Communication présentée dans le cadre des lundis interdisciplinaires, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Martineau-Pressseau-Portelance-2005-L-insertion.pdf>>. Consulté le 26 août 2018.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*. Communication présentée dans le cadre des Séminaires du CRIFPE, Jouvence, Estrie, Canada, 8 décembre.
- Martineau, S., Vallerand, A.-C., Portelance, L. et Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. In F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante : démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (61-88). Anjou, Québec : Les Éditions CEC inc.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat en éducation, Université Laval, Québec.
- Mukamurera, J. (2005). S'insérer dans l'enseignement au Québec : portrait des défis et enjeux pour la profession. *Éducateur*, 1(11), 29-31.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion en enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. In L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau, *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (49-72). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2005). Identité professionnelle des enseignants et enseignantes à statut précaire au niveau secondaire. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la pratique enseignante, Contextes de construction et modalités de partage* (p. 207-223). Sherbrooke : CRP.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299, 13-35.

- Nadeau, J. (2018). La baisse des inscriptions dans les cégeps met des enseignants dans la précarité. *Le Devoir*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.ledevoir.com/societe/education/519236/cegep-professeurs-cherchent-groupes>>. Consulté le 9 février 2018.
- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnel : trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 13-16.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat. Université de Montréal, Montréal.
- Nault, T. (1999). Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement. In J.C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès. (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 139-159). Bruxelles : De Boeck Université.
- Ndoreraho, J.-P. et Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Ndoreraho-Martineau-2006-Une-proble_matique.pdf>. Consulté le 26 août 2018.
- Ouellet, M.-C. et Archambault, J. (2009). L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement. *Vie pédagogique*, 152, 170-182.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Paquette, G. (2005). *L'ingénierie pédagogique*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF Editeur.
- Poellhuber, B. et Fournier St-Laurent, S. (2014). Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur. In L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Les TIC pour favoriser et soutenir l'apprentissage* (p. 157-208). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (dir.) (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire; une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Pratte, M. (2007). Se préparer à l'arrivée importante de nouveaux professeurs. *Pédagogie collégiale*, 20(4), 19-26.

- Raymond, D. (2001). Processus et programme d'insertion professionnelle des enseignants au collégial. *Pédagogie collégiale*, 14(3), 22-27.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner, une identité professionnelle à développer*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Roy, M. (2008). *L'insertion professionnelle de l'infirmière experte comme enseignante novice en soins infirmiers au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 123-147) (3^e éd.). Québec : Édition du Renouveau Pédagogique Inc. (1^{re} éd. 1995).
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p. 336-362) (6^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 109-122) (3^e éd.). Saint-Laurent : Édition du Renouveau Pédagogique Inc. (1^{re} éd. 1995).
- Smith, T. M. et Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714
- Université de Sherbrooke (2020). *Faculté d'éducation Performa*. Site téléaccessible à l'adresse <[https:// www.usherbrooke.ca/performa/fr/](https://www.usherbrooke.ca/performa/fr/)>. Consulté le 12 novembre 2020.
- Vallerand, A.-C., Martineau, S. et Bergevin, C. (2006). *Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement*. Communication présentée dans le cadre du colloque de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, 18 mai.
- Vivegnis, I. (2010). *Accompagner des enseignants débutants : les compétences du compagnon à l'insertion*. Mémoire de maîtrise en enseignement, Université catholique de Louvain, Belgique
- Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. In J.C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès. (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 187-208). Bruxelles : De Boeck Université.

ANNEXE A
PROGRAMMES OFFERTS À LA FORMATION ORDINAIRE DU CÉGEP
DE CHICOUTIMI

Programmes offerts à la formation ordinaire du Cégep de Chicoutimi

Programmes préuniversitaires	Programmes de techniques
DEC en Arts, lettres et communication	DEC en Pilotage d'aéronefs
DEC en Arts visuels	DEC en Soins infirmiers
DEC en Histoire et civilisation	DEC en Soins préhospitaliers d'urgence
DEC en Sciences humaines	DEC en Techniques d'analyses biomédicales
DEC en Sciences de la nature	DEC en Techniques d'hygiène dentaire
Tremplin-DEC	DEC en Techniques d'inhalothérapie
	DEC en Techniques de comptabilité et de gestion
	DEC en Techniques de diététique et transformation alimentaire
	DEC en Techniques de gestion et d'intervention en loisirs
	DEC en Techniques de l'informatique
	DEC en Techniques de réadaptation physique
	DEC en Technologie de l'architecture
	DEC en Technologie de l'électronique (télécom et réseautique)
	DEC en Technologie de l'électronique industrielle
	DEC en Technologie du génie civil
	DEC en Technologie du génie métallurgique
	DEC en Technologie forestière

Source : Cégep de Chicoutimi (2020a). *Nos programmes*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://cchic.ca/programmes/>>. Consulté le 26 avril 2020.

ANNEXE B
PROGRAMMES OFFERTS À LA FORMATION CONTINUE DU CÉGEP
DE CHICOUTIMI

Programmes offerts à la formation continue du Cégep de Chicoutimi

Diplôme d'études collégiales (DEC)	Attestation d'études collégiales (AEC)
2 ^e DEC intensif en Coordination du travail de bureau	AEC en Actualisation professionnelle en soins infirmiers (personnalisé)
2 ^e DEC intensif en Soins infirmiers	AEC en Agent en support à la gestion des ressources humaines
DEC Soins infirmiers pour infirmières auxiliaires	AEC en Bureautique, comptabilité et coordination du travail (bilingue)
	AEC en Comptabilité
	AEC en Courtage immobilier résidentiel
	AEC en Gestion de l'approvisionnement
	AEC en Inspection en bâtiments résidentiels
	AEC en Inspection, surveillance et contrôle en génie civil
	AEC en Logistique et transport
	AEC en Officier d'opération en sécurité incendie
	AEC Prévention des incendies
	AEC en Spécialisation en bureautique
	AEC en Stratégies d'intervention en zoothérapie
	AEC en Techniques et outils en gestion de projets

Source : Humanis (2020c). *Programmes*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://humanis.qc.ca/aec-dec/>>. Consulté le 26 avril 2020.

ANNEXE C
RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE LA
PROFESSION ENSEIGNANTE DU MEQ (2001)



Source : Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement*. Site téléaccessible à l'adresse

<http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf>. Consulté le 13 septembre 2020.

ANNEXE D
PROFIL DE COMPÉTENCES EN ENSEIGNEMENT DU CSE (2000)

Un référentiel commun de compétences pour la formation du personnel enseignant des collèges

Maîtriser sa discipline ou sa spécialité professionnelle

- maîtriser les différents aspects de sa discipline ;
- porter un regard épistémologique sur sa discipline ;
- projeter et concrétiser l'apport de sa discipline dans les sphères du social et de l'emploi ;
- en parler dans un langage accessible et maîtriser la langue d'enseignement.

Développer et appliquer des stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage et sur le développement des élèves

- favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages ;
- mettre l'accent sur la participation des élèves ;
- développer des liens plus serrés entre l'évaluation et l'enseignement dans une double perspective, celle du soutien au cheminement et celle du réajustement constant des pratiques pour les rendre plus conformes aux besoins d'apprentissage des élèves ;
- mettre à contribution une diversité de stratégies d'enseignement et d'apprentissage ;
- inscrire son enseignement dans une dynamique de programme et contribuer ainsi à l'atteinte des objectifs des programmes d'études.

Entretenir une collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative

- au regard de l'activité départementale : assumer une part des responsabilités inhérentes à la vie départementale ;
- au regard des programmes : apporter une contribution significative aux différentes activités requises par la gestion pédagogique des programmes de formation ;
- au regard de l'activité institutionnelle : collaborer avec les autres acteurs aux différents projets institutionnels ainsi qu'à la vie interne de l'établissement, d'abord sur le plan scolaire (enseignement et soutien au cheminement), mais aussi sur les plans social et culturel ;
- au regard de l'activité éducative dans son ensemble : apporter une contribution à des projets qui impliquent différents acteurs du système d'éducation et établir des collaborations avec les autres acteurs du milieu (société civile) à des fins éducatives (voir le milieu comme réservoir de ressources, lieu d'apprentissage, objet d'apprentissage et aussi comme bénéficiaire de services).

Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession enseignante

- analyser ses pratiques et en réinvestir les résultats dans son travail quotidien, dans la gestion de sa formation continue et dans la définition d'une identité professionnelle propre à l'enseignement ;
- contribuer au développement des connaissances ;
- utiliser les technologies de l'information et de la communication et contribuer à leur développement, en contexte éducatif.

Source : Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La formation du personnel enseignant au collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Site téléaccessible à l'adresse <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40285>. Consulté le 16 juin 2020.

ANNEXE E
PROFIL DE COMPÉTENCES DE L'ENSEIGNANT AU COLLÉGIAL DE
DORAIS (1999)

LE PROFIL DE COMPÉTENCES (Dorais et Laliberté, 1999, p. 10-11)

*Le moteur de l'action : **La pratique professionnelle***

*La compétence : **Construire sa pratique professionnelle en élaborant son propre système de pensée et d'action, en accord avec sa responsabilité sociale***

Les composantes de la compétence

S'engager

- *S'engager activement envers les étudiants, leur développement et leur réussite*
- *S'engager activement dans le département auquel on appartient et dans le programme auquel on participe*
- *S'engager activement dans l'établissement où l'on œuvre*
- *S'engager activement envers la profession enseignante*
- *S'engager activement envers la collectivité que l'on sert*

Prendre en charge son propre développement professionnel

- *Se doter continûment d'un répertoire de ressources suffisamment ample, solide et cohérent*
- *Actualiser son expertise disciplinaire, didactique et pédagogique par des diagnostics réguliers et un perfectionnement continu*
- *Poursuivre une réflexion et une recherche permanentes sur ses pratiques dans une perspective d'amélioration continue de son action*
- *Réinvestir ses savoirs d'expérience dans sa pratique*

Assumer la responsabilité de son action

- *Se situer face aux valeurs éducatives véhiculées dans la société actuelle*
- *Se situer face aux valeurs, aux orientations et aux règles de son département et de l'établissement où l'on œuvre*
- *Adopter une position éthique qui respecte à la fois le caractère de service public de l'éducation (équité, respect d'autrui, etc.) et ses valeurs personnelles*
- *Rendre compte de ses décisions et de ses actions et de leurs effets*

*Le champ d'action : **La communauté éducative***

*La compétence : **Participer à la vie de sa communauté éducative***

Les composantes de la compétence

Collaborer, selon son expertise et son champ de responsabilité, à :

- *la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de la mission éducative de l'établissement;*
- *la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques institutionnelles de l'établissement;*
- *la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques, des orientations et des activités*

de son département.

Participer à la vie intellectuelle, culturelle et scientifique de l'établissement, du réseau collégial et du monde de l'éducation.

Le champ d'action : Le programme

La compétence : Participer à la réalisation du projet de formation correspondant au programme dans lequel on œuvre

Les composantes de la compétence

Collaborer, selon son expertise et son champ de responsabilité, à :

- *l'analyse de la situation éducative dans le ou les programmes où l'on intervient (analyse des caractéristiques particulières de la population étudiante inscrite dans le programme et identification des besoins de formation qui en découlent, etc.)*
- *la conception du ou des programmes où l'on intervient (identification des cibles de*
- *formation – profil de sortie, etc. –, des objets et des activités d'apprentissage et de leur*
- *ordonnancement, etc.)*
- *la mise en œuvre du ou des programmes où l'on intervient (enseignement, encadrement des étudiants, etc.)*
- *l'amélioration continue du ou des programmes où l'on intervient (suivi, analyse et évaluation du ou des programmes, en cours de processus comme au terme de celui-ci)*

Accorder ses décisions et ses actions individuelles aux décisions et actions collectives et concertées de l'ensemble des acteurs du programme

Le champ d'action : Le cours

La compétence : Enseigner dans une perspective de formation fondamentale

Les composantes de la compétence

Analyser la situation éducative

- *situer le rôle et la place du cours dans le programme*
- *s'approprier les objets d'apprentissage*
- *identifier les caractéristiques des étudiants et prévoir leur influence possible sur l'apprentissage*
- *identifier les obstacles à l'apprentissage*
- *déterminer les objectifs d'apprentissage*

Concevoir l'intervention pédagogique

- *sélectionner et structurer les contenus en fonction des objectifs à atteindre et des caractéristiques de la situation*
- *concevoir et organiser des situations d'apprentissage adaptées aux caractéristiques de la*

situation et propres à favoriser la participation active et responsable des étudiants en même temps que l'intégration et le transfert des apprentissages

- *concevoir et organiser des stratégies d'évaluation adaptées aux caractéristiques de la situation*
- *choisir, élaborer ou adapter le matériel didactique approprié*

Réaliser l'intervention pédagogique

- *établir avec ses étudiants, individuellement comme en groupe, une relation pédagogique propre à favoriser leur apprentissage et à soutenir leur motivation*
- *communiquer avec ses étudiants, oralement et par écrit, dans une langue claire, précise et correcte*
- *présenter un contenu organisé et structuré de façon à favoriser la construction de leur propre savoir par les étudiants*
- *structurer l'emploi du temps en classe de façon à faire la plus grande place possible à des activités d'apprentissage qui suscitent l'engagement des étudiants*
- *proposer des activités d'apprentissage suivant une progression qui à la fois pose un défi aux étudiants et leur permet d'anticiper la réussite*
- *assurer la gestion de la classe de manière à créer un climat propice à l'apprentissage*
- *encadrer l'apprentissage, et fournir aux étudiants une rétroaction fréquente, propre à favoriser l'apprentissage, de même que l'intégration et le transfert des apprentissages*
- *ajuster son intervention aux exigences et aux variations de la situation*
- *procéder à une évaluation sommative des apprentissages des étudiants*

Réguler son action

- *analyser les effets de son enseignement sur l'apprentissage des étudiants et, le cas échéant, adapter ses interventions ultérieures*

RESSOURCES (Dorais et Laliberté, 1999, p. 12)

Le domaine culturel

- la culture générale et les savoirs relatifs aux grands champs de connaissance et de culture, propres à fonder la triple mission culturelle de l'enseignante et de l'enseignant (contribuer à la diffusion de la culture; composer et apprendre à ses étudiants à composer avec la diversité culturelle; situer sa discipline par rapport aux autres disciplines constitutives du programme où elle ou il intervient)
- la maîtrise de la langue d'enseignement et la connaissance de la langue seconde

Le domaine curriculaire

- les savoirs relatifs au programme et aux domaines (d'études ou d'emploi) auxquels ce programme conduit
- les savoirs relatifs au processus de gestion des programmes, en particulier à leur conception et à leur évaluation
- les savoirs relatifs au système éducatif québécois, à l'enseignement collégial et à l'établissement où l'on œuvre (normes, politiques, valeurs et culture)

Le domaine disciplinaire

- la maîtrise des objets, méthodes, fondements, concepts clés, théories et auteurs principaux de la discipline enseignée
- la maîtrise des aspects pratiques et techniques de la discipline enseignée
- la connaissance approfondie de l'élaboration de sa discipline, de son évolution, de ses liens avec d'autres disciplines et de sa contribution au développement du savoir et de la culture

Le domaine psychopédagogique

- les savoirs relatifs à la sociologie de l'éducation, à la psychologie de l'apprentissage, à la psychologie du jeune adulte et à la psychologie des groupes
- les savoirs relatifs aux modèles pédagogiques et à la maîtrise d'une variété de méthodes et de techniques pédagogiques
- les savoirs relatifs à la gestion de la classe, à l'animation de groupe, à la communication, aux phénomènes et aux processus de la communication
- les savoirs relatifs à l'évaluation des apprentissages, à la maîtrise d'une variété de stratégies, méthodes et techniques d'évaluation, à la capacité d'élaborer ses propres instruments d'évaluation des apprentissages
- les savoirs relatifs à l'évaluation de l'enseignement, à la maîtrise d'une variété de stratégies, méthodes et techniques d'évaluation, à la capacité d'élaborer ses propres instruments d'évaluation de l'enseignement, à la connaissance des sources de documentation sur la recherche en éducation

Le domaine didactique

- les savoirs relatifs à la didactique de sa discipline
- la capacité d'identifier et d'analyser les obstacles épistémologiques propres à sa discipline et aux objets d'apprentissage du cours
- la capacité d'identifier et d'analyser les préconceptions des étudiants par rapport à sa discipline et aux objets d'apprentissage du cours
- la capacité de sélectionner les contenus d'apprentissage en fonction des cibles de formation
- la capacité de transposer le savoir savant en savoir scolaire
- la capacité de concevoir, sur le plan didactique, une démarche propre à favoriser l'apprentissage chez les étudiants

Les capacités et habiletés transversales

- l'esprit critique et les capacités d'analyse, de synthèse, de résolution de problèmes complexes, de prise de décision, d'identification et de clarification de valeurs, de communication en groupe et individuelle, de travail en équipe, de retour sur soi et sur ses actions

Les dispositions, attitudes et valeurs

- aimer les étudiants, sa discipline et l'enseignement
- être motivé par la réussite des étudiants
- connaissance de soi, de son rapport à sa discipline, de son rapport à l'enseignement et de ses motivations à enseigner
- respect de soi et d'autrui
- créativité
- ouverture à la diversité et au changement
- tolérance à l'ambiguïté
- sens et souci de l'équité
- esprit de collaboration

ANNEXE F
VERSION DU DEVIS DE GUIDE PÉDAGOGIQUE EN LIGNE UTILISÉE
POUR LA CONSULTATION

Renseignements sur le projet de guide pédagogique

Titre du projet

Guide pédagogique en ligne pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant à la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi

Personnes ciblées par le projet

Le guide pédagogique en ligne cible les enseignantes et enseignants débutants de trois ans d'expérience et moins du Cégep de Chicoutimi (formation ordinaire et continue). Nous avons établi le critère de trois ans d'expérience maximum en nous référant à Huberman (1989) qui identifie la première phase de l'insertion professionnelle en enseignement, celle des premiers pas et de l'entrée dans la profession, selon ce nombre spécifique d'années de service. Bien entendu, le guide pourra être aussi utile aux intervenantes et aux intervenants qui accompagnent les enseignantes et les enseignants débutants (coordonnatrices et coordonnateurs de département, conseillères et conseillers pédagogiques, etc.). Ils pourront se servir des outils du guide pour faciliter leur accompagnement.

Nature exacte du problème que le système d'apprentissage vise à résoudre

Au Cégep de Chicoutimi, à la formation ordinaire, il existe déjà un programme d'insertion professionnelle qui se divise en trois parties : le programme d'accueil et d'intégration du nouveau personnel (Cégep de Chicoutimi, 2008), le projet Ulysse (mentorat) et les programmes de formation créditée de l'Université de Sherbrooke, soit le Certificat de perfectionnement en enseignement collégial (1^{er} cycle) (CPEC) et le Microprogramme d'insertion professionnelle en enseignement collégial (2^e cycle) (MIPEC). Cette diversification peut être vue comme un atout, car si un programme d'insertion professionnelle n'est basé que sur un seul dispositif, il n'amène pas d'effets positifs ou significatifs autant que la combinaison de plusieurs mesures (Corbell, 2009 ; Jouan, 2015 ; Smith et Ingersoll, 2004).

Pour les enseignantes et les enseignants débutants, le programme d'accueil prévoit trois volets : une rencontre individuelle d'information avec les ressources humaines pour les aspects administratifs, un accueil par le département et une séance collective d'accueil. Par la suite, les conseillères ou les conseillers pédagogiques responsables de l'intégration les contactent individuellement pour leur offrir du support. Ce système comporte ses failles. Il arrive que les enseignantes et les enseignants commencent à travailler au milieu ou à la fin d'une session, ce qui fait en sorte que la séance d'accueil ne leur est pas offerte lors de leur entrée en fonction. De plus, si la conseillère ou le conseiller pédagogique ou bien l'enseignante ou l'enseignant est indisponible, il devient difficile de fournir le soutien adéquat. De plus, les cours du CPEC et du MIPEC ne sont pas toujours offerts aux moments où les enseignantes et les enseignants débutants sont libres. Parfois, certaines personnes hésitent à s'inscrire en raison de la charge de travail qu'impliquent les cours crédités de PERFORMA, particulièrement en début de carrière alors que la tâche est plus exigeante. Un outil tel qu'un dispositif en ligne peut ainsi être une solution pratique, car une telle option, combinée aux programmes déjà existants, permettrait de rendre accessible en tout temps l'ensemble des renseignements administratifs ainsi que des ressources pédagogiques et technologiques.

À la formation continue, il n'existe pas de programme d'insertion professionnelle officiel. Les conseillères et les conseillers pédagogiques responsables de l'encadrement des enseignantes et des enseignants débutants offrent un accueil de type administratif, une formation sur la plateforme de formation en ligne si les cours se donnent en classe mixte ainsi qu'une rétroaction sous forme d'une compilation des évaluations des étudiantes et des étudiants à la fin de leur premier cours.

Description générale du projet

Résumé et contexte d'utilisation

Le guide pédagogique en ligne serait un outil gratuit et accessible dès l'entrée en fonction des enseignantes et des enseignants débutants, autant à la formation

ordinaire qu'à la formation continue du Cégep de Chicoutimi. Ils pourraient y accéder via un environnement numérique d'apprentissage (exemple : Moodle) autant sur leur lieu de travail qu'à la maison, 24 heures sur 24, sept jours sur sept. Le guide fournirait une banque de renseignements toujours disponibles pour répondre aux besoins ponctuels des enseignantes et des enseignants débutants qui n'ont pas toujours le temps d'aller consulter leur conseillère et leur conseiller pédagogique ou les autres intervenantes ou intervenants qui les accompagnent.

Par le fait qu'il regrouperait beaucoup de renseignements essentiels à leur rôle et à leurs responsabilités, le guide permettrait aux enseignantes et aux enseignants débutants de ne pas perdre du temps à faire des recherches pour répondre à leurs questions, et surtout, il pourrait leur donner l'information juste. Il les pisterait sur les éléments pédagogiques auxquels ils n'auraient peut-être pas songé.

Le guide se veut facile à utiliser afin d'offrir une aide pragmatique et précise. Il pourrait ajouter aussi une dimension humaine en incluant des témoignages d'enseignantes et d'enseignants plus expérimentés ainsi que des mots d'accueil des membres des différentes directions. Ainsi, les enseignantes et les enseignants débutants pourraient mieux connaître la communauté collégiale et l'ensemble du personnel qui y travaille. Le partage d'enseignantes et d'enseignants débutants serait aussi intégré afin d'aider à briser l'effet d'isolement.

Objectifs

L'objectif du guide est de répondre aux besoins spécifiques d'insertion professionnelle et de favoriser l'engagement dans la profession des enseignantes et des enseignants débutants de la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi.

Il vise aussi à donner rapidement et en tout temps :

- de l'information juste et pertinente aux enseignantes et enseignants débutants du Cégep de Chicoutimi, autant à la formation ordinaire que continue ;
- des conseils techniques, théoriques et pratiques sur la dimension pédagogique de l'enseignement ;

- des pistes de réflexion sur la dimension professionnelle du métier d'enseignantes et d'enseignants.

Retombées envisagées

- Mieux accueillir et soutenir les enseignantes et les enseignants débutants autant à la formation ordinaire que continue
- Favoriser la rétention des enseignantes et des enseignants débutants
- Outiller les enseignantes et les enseignants débutants sur le plan de la pédagogie collégiale
- Permettre aux enseignantes et aux enseignants débutants de développer leur identité professionnelle et de s'inscrire dans une démarche de développement professionnel

Mode de réalisation

Le projet sera réalisé en suivant le modèle ADDIE qui est un processus typique du design pédagogique. L'acronyme ADDIE est formé par la première lettre de chacune des cinq étapes que nous suivrons : *Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*. (Basque, 2017). Comme le mentionnent plusieurs chercheurs, il s'agit d'un processus qui implique des boucles de rétroaction et des activités réalisées de façon concurrente (*Ibid*). Des chercheurs comme Gustafson et Branch (2007) situent d'ailleurs la phase d'évaluation au centre du processus pour mettre l'accent sur le caractère continu et itératif de cette étape qui permet des révisions continues en cours d'élaboration du projet (Basque, 2017).

Analyse

Grâce à la recherche faite dans le cadre de la maîtrise en enseignement, nous avons détaillé et décrit la problématique d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants débutants à la formation continue et à la formation ordinaire du Cégep de Chicoutimi. Nous avons analysé la nature exacte du problème à résoudre et défini les caractéristiques de la clientèle cible du système d'apprentissage ainsi que la façon

dont il s'insérera dans le processus d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants débutants. Par ailleurs, dans la recension des écrits, nous avons fait l'inventaire des ressources d'apprentissage et d'enseignement existantes sur le sujet abordé.

Design

Après l'analyse, nous avons créé ce devis afin de spécifier les objectifs d'apprentissage et les éléments de contenu qui seraient à inclure dans le guide pédagogique en ligne. Nous avons conçu ce devis qui propose les composantes à intégrer dans le système d'apprentissage et qui sera remis aux personnes qui le produiront.

Évaluation

Après la réalisation des deux premières étapes, avant de passer au développement et à l'implantation, il a été jugé important de procéder à l'évaluation formative du devis tel que proposé dans le présent document. Cette évaluation sera effectuée grâce à deux méthodes : un questionnaire Web autoadministré ainsi qu'un groupe de discussion. Le but est de permettre aux enseignantes et aux enseignants débutants de trois ans et moins d'expérience ainsi qu'aux intervenantes et aux intervenants qui les accompagnent de juger des différentes dimensions (pertinence, qualité, efficacité, etc.) du devis de guide pédagogique dans le but de l'améliorer et de le bonifier avant les prochaines étapes.

Développement et implantation

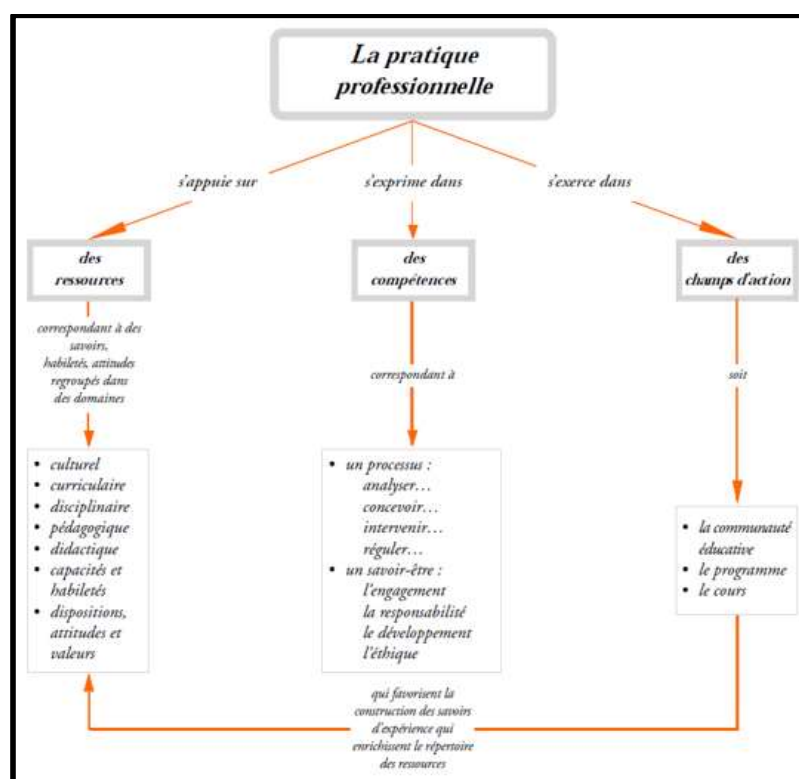
À la suite de l'évaluation du devis, nous proposerons une version améliorée à une équipe-cégep qui sera éventuellement responsable du développement et de l'implantation du guide pédagogique. Bien entendu, il sera nécessaire d'affecter des ressources à la formation ordinaire et continue (enseignantes et enseignants d'expérience ainsi que des conseillères et des conseillers pédagogiques) et de trouver le financement pour produire le devis pédagogique en ligne. Par la suite, le Cégep de

Chicoutimi pourra mettre en place une infrastructure organisationnelle et technologique pour qu'il soit rendu disponible dans la communauté.

Quatre sections du guide

Pour concevoir le guide, nous nous référons au profil de compétences de l'enseignant au collégial de Dorais et Laliberté (1998, 1999).

Pour mieux comprendre cette conception, la figure ci-dessous présente les trois composantes qui caractérisent la pratique professionnelle, soit les ressources, les compétences et les champs d'action.



Schématisation de la pratique professionnelle

Tirée de Dorais, S. et J. Laliberté. (1999). Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial. *Pédagogie collégiale*, 12 (3), p. 8.

- participer à la vie de la communauté éducative ;
- enseigner dans une perspective de formation fondamentale ;
- participer à la réalisation du projet de formation correspondant au programme dans lequel on œuvre ;

- construire sa pratique professionnelle en élaborant son propre système de pensée et d'action.

Notez que l'ordonnancement de ces objectifs n'a pas d'importance : ces compétences ne sont pas séquencées et se développent de façon concomitante et à un rythme variable selon le contexte ainsi que le parcours de l'enseignante et de l'enseignant.

Selon le Conseil supérieur de l'éducation, on peut résumer la formation fondamentale en cinq traits distinctifs (Dorais et Laliberté, 1998, p. 23).

- Elle vise le développement intégral de la personne (autant sur les plans cognitif, psychoaffectif et social).
- Elle est ancrée dans un champ du savoir qui correspond à la spécialisation de l'étudiante et de l'étudiant.
- Elle vise les fondements, soit la maîtrise des concepts de base, des repères historiques et méthodologiques d'un champ de savoir ainsi que le développement d'habiletés de base et la métacognition).
- Elle requiert de la cohérence, ce qui implique l'intégration des objectifs, la cohérence des enseignements et la cohérence interne de la formation.
- Elle permet la transférabilité des apprentissages.

C'est dans cette perspective que nous avons pensé les éléments pédagogiques du guide. Pour la sélection des objectifs et des sous-objectifs de chacune de nos sections, nous avons aussi consulté et retenu certaines formulations du Cégep de l'Outaouais (2015) qui a conçu un profil de compétences enseignantes qui situe la pratique à quatre niveaux : fonctionnelle, instrumentée, réflexive et engagée. Comme le niveau de la pratique fonctionnelle correspond à l'entrée dans la profession, nos choix ont été orientés par certaines pistes de réflexion présentées dans leur *Carnet de pratique* disponible en ligne.

Voilà, sous forme schématisée, les objectifs que vise chaque section du guide à concevoir pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants.

LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE	LE COURS
<p>Participer à la vie de la communauté éducative</p> <ul style="list-style-type: none"> • Découvrir la communauté du Cégep de Chicoutimi et son fonctionnement • Agir de façon responsable et respectueuse des règles institutionnelles en créant un milieu propice à l'apprentissage • Cultiver des habiletés intellectuelles de haut niveau et des valeurs éducatives • Démontrer des préoccupations éthiques et responsables • Communiquer clairement dans les différents contextes de la profession, oralement et par écrit, dans une langue claire, précise et correcte 	<p>Enseigner dans une perspective de formation fondamentale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser, concevoir, réaliser et réguler l'intervention pédagogique • Concevoir et organiser le déroulement du cours • Développer et appliquer des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation • Adapter l'enseignement aux besoins cognitifs, culturels, linguistiques et à la diversité sexuelle et de genre des étudiantes et des étudiants • Intégrer les TICE dans l'enseignement
LE PROGRAMME	LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE
<p>Participer à la réalisation du projet de formation correspondant au programme dans lequel on œuvre</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'intégrer à la vie départementale et s'y impliquer • S'informer sur le programme ou la situation éducative où l'on intervient ainsi que sur le profil de sortie des étudiantes et des étudiants • Connaître sa discipline, la rendre accessible et faire les liens nécessaires avec le programme de formation • Adapter ses décisions et ses actions à celles des autres acteurs du programme pour une démarche collective et concertée 	<p>Construire sa pratique professionnelle en élaborant son propre système de pensée et d'action</p> <ul style="list-style-type: none"> • En savoir plus sur l'identité professionnelle d'enseignante et d'enseignant • Participer aux activités d'insertion • Connaître les possibilités de perfectionnement • Réfléchir à des pistes de développement professionnel

Dans chaque section, nous proposons d'intégrer des renseignements et des outils utiles pour aider à atteindre les objectifs. Bien entendu, nous croyons que le guide, utilisé seul, ne saurait garantir une intégration professionnelle réussie. Combiné à d'autres mesures d'insertion professionnelle, il pourrait devenir un référentiel pratique.

Design du guide

Dans les prochaines pages figurent quatre tableaux, un pour chaque section du guide, qui synthétisent les contenus à intégrer, la description sommaire des sous-sections ainsi que des suggestions de supports pour l'intégration sur la plateforme.

En ce sens, le design du guide a pour but de fixer les rubriques et les composantes à développer par l'équipe-cégep qui sera responsable de l'élaboration du produit final. Il donne une bonne idée des éléments qui feront partir du guide. Il permet aussi d'avoir une idée générale du résultat final visé dans ce projet.

LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE		
Participer à la vie de la communauté éducative <ul style="list-style-type: none"> • Découvrir la communauté du Cégep de Chicoutimi et son fonctionnement • Agir de façon responsable et respectueuse des règles institutionnelles en créant un milieu propice à l'apprentissage • Cultiver des habiletés intellectuelles de haut niveau et des valeurs éducatives • Démontrer des préoccupations éthiques et responsables • Communiquer clairement dans les différents contextes de la profession, oralement et par écrit, dans une langue claire, précise et correcte 		
Titre de la sous-section	Contenu de la sous-section (sujets et description)	Supports suggérés
Guide administratif de l'enseignante ou de l'enseignant	Mot de la direction et coordonnées <ul style="list-style-type: none"> • Du directeur général • De la directrice de la FC • Du directeur des études 	<ul style="list-style-type: none"> - Vidéos - Textes de bienvenue avec photo
	Accueil RH - Présentation de la direction des ressources	<ul style="list-style-type: none"> - Lien dans l'intranet :

débutant	humaines - Lien vers la section du nouvel employé dans l'Intranet¹⁴ <i>Idée suggérée : un ou deux témoignages (FO et FC) d'enseignantes ou d'enseignants qui racontent leurs débuts au Cégep de Chicoutimi pourraient être ajoutés dans cette section.</i>	section du Service des ressources humaines
	Rôle et responsabilités des membres de la communauté - Personnel enseignant - Services et départements de la FO - Équipe de la FC - Section qui décrit brièvement le rôle et les responsabilités des autres employés du cégep (directions, professionnels, employés de soutien, etc.)	- Résumé sous forme de document à imprimer : organigramme des fonctions d'encadrement
	Trousse de base de l'enseignante ou de l'enseignant débutant Deux sections pour la FC et la FO qui répondent aux questions suivantes - Comment me procurer et rendre mes clés ? - Comment me procurer ma vignette de stationnement ? - Comment accéder à mon compte CCHIC ? - Comment obtenir mon horaire ? - Qui appeler en cas d'absence ? - Qui appeler en cas d'urgence ? - Comment fonctionne la reprographie ? - Quels sont les services offerts par la bibliothèque ? - Qu'est-ce que le syndicat des enseignants et comment puis-je le joindre ? - Qui peut m'aider dans mon rôle d'enseignante ou d'enseignant ?	- Résumé sous forme de document à imprimer : nom ou type des ressources à contacter pour chaque besoin.
	Évaluation de l'enseignement Démarche et fonctionnement de l'évaluation de l'enseignement (FO et FC) - Qui est évalué ? Qui évalue l'enseignante ou l'enseignant ? - Quand a lieu l'évaluation ? - Qu'est-ce qui est évalué ?	- PDF du questionnaire répondu par les étudiantes et les étudiants

¹⁴ <https://cchic.ca/services-et-directions/direction-des-ressources-humaines/nouvel-employe/>

	<ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi et comment évaluer l'enseignement ? - Comment se passe le retour à la suite de l'évaluation ? 	
Politiques institutionnelles	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIÉA) Qu'est-ce la PIÉA ? Où est-elle ? Quels sont les points à retenir quand on commence en enseignement ?	<ul style="list-style-type: none"> - Lien dans l'Intranet menant à la PIÉA - Vidéo
	Règles d'évaluation des apprentissages (RÉA) Qu'est-ce que les RÉA ? Où sont-elles ? Quels sont les points à retenir quand on commence en enseignement ?	<ul style="list-style-type: none"> - Vidéo
	Règles de fonctionnement En quoi consistent les règles de fonctionnement ? Où les sont-elles ? Quels sont les points à retenir quand on commence en enseignement ?	<ul style="list-style-type: none"> - Vidéo
Maîtrise de la langue et correction du français dans les évaluations	<ul style="list-style-type: none"> • Politique de valorisation du français • Fonctionnement d'OmniCAF • Correction de la langue dans les travaux et les examens • Outils pour se mettre à niveau en français 	<ul style="list-style-type: none"> - Lien dans l'Intranet vers OmniCAF - Gabarits d'outils de correction - Exemples de copies corrigées
Gestion des droits d'auteurs	<ul style="list-style-type: none"> • Comment faire des notes de cours qui respectent les droits d'auteurs ? • Qu'est-ce que la propriété intellectuelle ? • Quelles ressources (sites Internet, vidéos, fils, etc.) puis-je utiliser dans mes cours et comment dois-je gérer leur utilisation ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Liens Internet - Vidéos - Exemples (documents à imprimer)

DIMENSION PÉDAGOGIQUE

Enseigner dans une perspective de formation fondamentale

- Analyser, concevoir, réaliser et réguler l'intervention pédagogique
- Concevoir et organiser le déroulement du cours
- Développer et appliquer des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation
- Adapter l'enseignement aux besoins cognitifs, culturels, linguistiques et à la diversité sexuelle et de genre des étudiantes et des étudiants
- Intégrer les TICE dans l'enseignement

Titre de la sous-section	Contenu de la sous-section Sujets et description	Supports suggérés
Concept de compétence en enseignement collégial	Qu'est-ce qu'une compétence ? <ul style="list-style-type: none"> • Savoir • Savoir-être • Savoir-faire • Savoir-agir 	<ul style="list-style-type: none"> - Articles et livres de référence - Résumé sous forme de document à imprimer - Vidéo
Gestion de classe	<ul style="list-style-type: none"> • Trucs et astuces • Témoignages de profs d'expérience : partage de bonnes pratiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Articles et livres de référence - Résumé sous forme de document à imprimer - Vidéo
Activités d'enseignement et d'apprentissage	Ce que le prof fait <ul style="list-style-type: none"> • Trucs et astuces • Deux outils développés par le Cégep de Chicoutimi : le scénario du premier cours et le guide d'intervention en première session (disponibles dans l'Intranet du Cégep de Chicoutimi) • Témoignages de profs d'expérience : partage de bonnes pratiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Articles et livres de référence - Lien dans l'Intranet - Résumé sous forme de document à imprimer - Vidéo
Gabarits et modèles (secrétariat pédagogique)	<ul style="list-style-type: none"> • Notes de cours, gabarits de présentation, de messages aux étudiants (exemple : absences trop nombreuses) • Renseignement sur les services offerts en FO • Liste des différents modèles et matériel utile à l'enseignement • Fonctionnement du secrétariat pédagogique (FO) 	<ul style="list-style-type: none"> - Gabarits (fichiers Word, Excel ou autres) - Lien dans l'Intranet
Planification de l'enseignement	Devis ministériels et plans-cadres Comment interpréter et comprendre un devis, des objectifs et standards et un plan-cadre ? Taxonomie de Bloom Plans de cours <ul style="list-style-type: none"> • Comment créer un plan de cours ? • Constituantes du plan de cours 	<ul style="list-style-type: none"> - Articles et livres de référence - Gabarits (fichiers Word, Excel ou autres)

	Plan de leçon <ul style="list-style-type: none"> • Comment créer un plan de leçon ? • Constituantes du plan de leçon Matériel didactique <ul style="list-style-type: none"> • Choix des ressources didactiques • Liste des principaux éditeurs en éducation (pour demande de copies d'enseignant) 	<ul style="list-style-type: none"> - Résumé sous forme de document à imprimer - Tutoriels - Vidéos
Évaluation des apprentissages	Comment évaluer une compétence ? <ul style="list-style-type: none"> • Trucs et astuces • Témoignages de profs d'expérience : partage de bonnes pratiques Types d'évaluation <ul style="list-style-type: none"> ○ Diagnostiques ○ Formatives ○ Sommatives ○ Certificatives Trucs et astuces Témoignages de profs d'expérience : partage de bonnes pratiques <ul style="list-style-type: none"> - Gabarits en FO et en FC (Word ou Excel) - Modèles d'examen - Modèles de grille d'évaluation critériée 	<ul style="list-style-type: none"> - Articles et livres de référence - Gabarits (fichiers Word, Excel ou autres) - Résumé sous forme de document à imprimer - Tutoriels - Vidéos
Diversité des étudiantes et des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Fonctionnement des Services adaptés (SARA) • Conception universelle des apprentissages (inclusion) • Millénariaux • Étudiantes et étudiants adultes • Étudiantes et étudiants internationaux 	<ul style="list-style-type: none"> - Articles et livres de référence - Résumé sous forme de document à imprimer - Vidéo
ABC des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE)	Omnivox (MONCCHIC) Introduction : Qu'est-ce que c'est ? Mes outils <ul style="list-style-type: none"> • Repro + • Appel de service • Vidéo de type tutoriel • Bottin du personnel • Calendrier scolaire • Mes fichiers • Mio • Mon agenda et courriel • Moodle 	<ul style="list-style-type: none"> - Résumé sous forme de document à imprimer - Tutoriels - Vidéos

	<ul style="list-style-type: none"> • Office 365 • Consultation de votre paie (Paie.Net) Mes services Omnivox <ul style="list-style-type: none"> • Horaire et disponibilités de rencontre • Recensement de la clientèle étudiante Léa, l'environnement Profs-Étudiants <ul style="list-style-type: none"> • Sommaire • Absences et retards • Calendrier • Communiqués • Documents/vidéos distribués • Données – Importer/Partager • Forum de classe • Liste des étudiants • Notes d'évaluation <ul style="list-style-type: none"> ○ Sommaire des évaluations ○ Entrée des résultats ○ Grille d'évaluation du cours ○ Remise des notes finales • Périodes libres communes • Travaux – Énoncés et remise 	
Formation en ligne	Pédagogie de la formation en ligne <ul style="list-style-type: none"> • Différents modes d'enseignement : la classe traditionnelle, la virtuelle et la classe mixte • Liste de trucs simples et faciles pour s'adapter à la classe virtuelle • Exemples de cours donnés en ligne (extraits de 5 à 15 minutes) • Stratégies d'enseignement de la classe virtuelle • Différentes stratégies possibles : classe inversée, travail en sous-groupe, etc. • Utilisation d'outils pratiques pour s'adapter à la classe virtuelle : one drive, Office 365, skype, tableau interactif, vidéos, tutoriels, GoogleForm, Kahoot, etc. Formation de démarrage nouveau formateur <ul style="list-style-type: none"> • Ouverture d'une classe virtuelle • Partage de documents et d'écran • Prise de présence, sondages, liens Web, transfert de fichiers et gestion des pauses • Fermeture d'une classe virtuelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Résumé sous forme de document à imprimer - Tutoriels - Vidéos

	<ul style="list-style-type: none"> • Éclatements (travail en sous-groupe) • Création et modification de la disposition de la salle <p>Procédure de connexion invité ou conférencier</p> <p>Guide d'utilisation d'Omnivox et d'Office 365</p>	
--	--	--

LE PROGRAMME

Participer à la réalisation du projet de formation correspondant au programme dans lequel on œuvre

- S'intégrer à la vie départementale et s'y impliquer
- S'informer sur le programme ou la situation éducative où l'on intervient ainsi que sur le profil de sortie des étudiantes et des étudiants
- Connaître sa discipline, la rendre accessible et faire les liens nécessaires avec le programme de formation
- Adapter ses décisions et ses actions à celles des autres acteurs du programme pour une démarche collective et concertée

Titre de la sous-section	Contenu de la sous-section Sujets et description	Supports suggérés
Différence entre la FO et la FC	<p>Formation ordinaire : DEC, clientèle, etc.</p> <p>Formation continue : AEC, clientèle, autres services offerts</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Résumé sous forme de document à imprimer - Vidéo
Quels sont les programmes offerts en FC chez Humanis ?	Liste et brève description des programmes offerts à la formation continue au Cégep de Chicoutimi	<ul style="list-style-type: none"> - Lien dans l'Intranet : programmes d'Humanis - Résumé sous forme de document à imprimer - Vidéo
Quels sont les programmes offerts en FO au Cégep de Chicoutimi ?	Liste et brève description des programmes offerts à la formation ordinaire au Cégep de Chicoutimi	<ul style="list-style-type: none"> - Lien dans l'Intranet : programmes du Cégep de Chicoutimi - Résumé sous forme de document à imprimer

		- Vidéo
Différence entre département et programme	Qu'est-ce qu'un programme ? Qu'est-ce qu'un département ?	- Vidéo - Résumé sous forme de document à imprimer : les départements et les programmes du Cégep de Chicoutimi
Différence entre la formation générale, la formation spécifique et la formation complémentaire	Formation générale Qu'est-ce que la formation générale ? Quels sont les cours de la formation générale ? Qu'est-ce que la formation générale commune et la formation générale spécifique ? Formation spécifique Qu'est-ce que la formation spécifique ? Formation complémentaire Qu'est-ce que la formation complémentaire ?	- Résumé sous forme de document à imprimer - Vidéo
Rôle de la coordonnatrice ou du coordonnateur de programme	Qu'est-ce qu'une coordonnatrice ou un coordonnateur de programme ? Quel est leur rôle ? Comment puis-je savoir qui coordonne un programme en particulier ?	- Lien dans l'Intranet : liste des coordonnatrices et des coordonnateurs de programme - Résumé sous forme de document à imprimer - Vidéo
Qu'est-ce que l'approche programme ?	Explication de l'approche programme	- Résumé sous forme de document à imprimer - Vidéo
Qu'est-ce qu'un préalable ?	Importance des cours préalables Comment connaître les cours préalables ?	- Résumé sous forme de document à imprimer - Vidéo

LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE		
Construire sa pratique professionnelle en élaborant son propre système de pensée et d'action <ul style="list-style-type: none"> • En savoir plus sur l'identité professionnelle d'enseignante et d'enseignant • Participer aux activités d'insertion • Connaître les possibilités de perfectionnement • Réfléchir à des pistes de développement professionnel 		
Titre de la sous-section	Contenu de la sous-section Sujets et description	M Supports suggérés
Identité professionnelle	Qu'est-ce qu'une enseignante ou un enseignant au collégial ? <ul style="list-style-type: none"> - Profil de compétences de l'enseignant au collégial (Dorais et Laliberté, 1999) - Articles sur l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants - Forum de discussion - Témoignages d'enseignants de la FC et de la FO qui parlent de leur expérience professionnelle en enseignement au collégial - Lien avec le Service des programmes 	<ul style="list-style-type: none"> - Articles et livres de référence - Résumé sous forme de document à imprimer - Vidéo
Développement professionnel	Formation en pédagogie <ul style="list-style-type: none"> • Performa : DESS et MEC Comment s'inscrire ? • Cours d'introduction à l'enseignement collégial • Mentorat • Suivi individuel avec les conseillères et conseillers pédagogiques • Témoignages d'enseignantes et d'enseignants qui ont fait de la formation en pédagogie • Invitation des conseillères et conseillers pédagogiques à profiter d'un accompagnement individuel 	<ul style="list-style-type: none"> - Articles et livres de référence - Résumé sous forme de document à imprimer - Vidéo

Références

- Basque, J. (2017). *Introduction à l'ingénierie pédagogique* (4e éd.). Texte rédigé pour le cours en ligne TED 6312 Ingénierie pédagogique et technologies éducatives (ted6312.teluq.ca). Montréal, Canada : Université TÉLUQ.
- Cégep de l'Outaouais (2015). *Carnet de pratique*. Site téléaccessible à l'adresse <profilcompétences.csimple.org>. Consulté le 19 janvier 2020.
- Corbell, K.A. (2009). *Strategies That Can Reduce New Teacher Attrition in North Carolina. Friday Institute White Paper Series*. Raleigh, NC : The William & Ida Friday Institute For Educational Innovation.
- De Repentigny, Y. et Sabourin, Y. (2011). Les cégeps ont des difficultés de recrutement. *Carnet collégial*, 11, 3-4.
- Dorais, S. et Laliberté, J. (1998) Enseigner au collégial aujourd'hui. Pour une profession fondée sur une conception explicite de l'apprentissage et de l'enseignement. *Pédagogie collégiale*, 12(2), 6-12.
- Dorais, S. et Laliberté, J. (1999) Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial. *Pédagogie collégiale*, 12(3), 8-13.
- Gustafson, K. et Branch, R. (2007). What is instructional design? Dans R. A. Reiser et J. A. Dempsey (eds), *Trends and issues in instructional design and technology* (2e éd.), pp. 11-16). Upper Saddle River, NJ : Merrill/Prentice Hall.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris : Éditions Delachaux et Niestlé.
- Jouan, J. (2015). *Description de pratiques d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant dans le programme collégial Techniques d'hygiène dentaire*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Pratte, M. (2007). Se préparer à l'arrivée importante de nouveaux professeurs. *Pédagogie collégiale*, 20(4), 19-26.
- Smith, T. M. et Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educationnal Research Journal*, 41(3), 681-714
- Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. In J.C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès. (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 187-208). Bruxelles : De Boeck Université.

ANNEXE G
SONDAGE SUR LE DEVIS DU GUIDE PÉDAGOGIQUE EN LIGNE

Dans le cadre de la Maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke, je propose de créer un guide pédagogique en ligne pour favoriser l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant à la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi. Ce sondage vise à évaluer le devis qui vous a été envoyé par courriel afin de valider la pertinence des quatre sections du guide et leur contenu. Par la même occasion, des questions seront posées sur les supports et sur les meilleurs moments pour transmettre certains renseignements aux enseignantes et aux enseignants débutants. Comme l'insertion professionnelle ne saurait reposer uniquement sur un guide en ligne, vous pourrez aussi suggérer des mesures d'accompagnement à associer à un tel outil. Au final, vous pourrez formuler votre opinion générale sur le devis du guide proposé dans ce projet de recherche.

Ce sondage contient les sections suivantes.

1. Renseignements sociodémographiques
2. Pertinence des quatre sections du guide
3. Contenus de la première section du guide : pertinence, supports et moments
4. Contenus de la deuxième section du guide : pertinence, supports et moments
5. Contenus de la troisième section du guide : pertinence, supports et moments
6. Contenus de la quatrième section du guide : pertinence, supports et moments
7. Mesures d'accompagnement complémentaires
8. Opinion générale sur le guide

Après avoir lu le guide, vous aurez besoin d'environ une heure pour répondre aux questions. Les renseignements recueillis dans ce sondage serviront à améliorer la version du guide qui vous a été soumis. Je vous rappelle que l'identité des répondantes et des répondants de ce questionnaire ne sera pas dévoilée dans l'analyse des résultats. À aucun endroit dans l'essai votre nom ne sera divulgué.

Pour toute question, n'hésitez pas à me joindre.

Sandra F. Brassard

418 696-2243, poste 1733

Partie 1 - Renseignements sociodémographiques

Dans cette section, vous serez questionné(e) sur :

- votre nom;
- votre sexe;
- votre âge;
- votre fonction de travail;
- votre département;
- le nombre d'années d'expérience au Cégep de Chicoutimi;
- vos études et votre expérience en enseignement avant votre embauche au collège.

Ces questions permettront d'établir des statistiques sociodémographiques sur les répondantes et les répondants à ce sondage.

Quel est votre nom?

- Réponse courte

Sexe

- Femme
- Homme

Dans quelle tranche d'âges vous situez-vous?

- 20 ans et moins
- Entre 21 et 30 ans
- Entre 31 et 40 ans
- Entre 41 et 50 ans
- Entre 51 et 60 ans
- 60 ans et plus

Veillez indiquer votre fonction de travail.

- Enseignante ou enseignant débutant
- Conseiller ou conseillère pédagogique
- Coordonnatrice ou coordonnateur de département
- Toute autre personne qui accueille ou accompagne les enseignantes et les enseignants débutants

Veillez mentionner le département auquel vous êtes affilié(e). Si vous enseignez ou travaillez à la formation continue, répondez Humanis pour le département d'appartenance.

1. Humanis, Centre de formation continue
2. Service des programmes
3. Service des ressources humaines
4. 101 - Biologie
5. 109 - Éducation physique
6. 111 - Techniques d'hygiène dentaire
7. 120 - Techniques de diététique
8. 140 - Technologie d'analyses biomédicales
9. 141 - Techniques d'inhalothérapie
10. 144 - Techniques de physiothérapie
11. 180 - Soins infirmiers
12. 181 - Soins préhospitaliers d'urgence
13. 190 - Technologie forestière
14. 201 - Mathématiques
15. 202 - Chimie
16. 203 - Physique et géologie
17. 221.A0 - Technologie de l'architecture
18. 221.B0 - Technologie du génie civil
19. 243 - Technologies du génie électrique
20. 270 - Technologie du génie métallurgique
21. 280 - CQFA (pilotage)
22. 300 - Sciences humaines

- 23. 340- Philosophie et sciences religieuses
- 24. 350 - Psychologie
- 25. 410 - Techniques de comptabilité et de gestion
- 26. 420- Informatique
- 27. 510 - Arts visuels
- 28. 601- Littérature
- 29. 604 – Anglais

Précisez depuis combien d'années vous occupez cette fonction au Cégep de Chicoutimi.

- Une année ou moins
- Deux ans
- Trois ans
- Entre quatre et dix ans
- Entre dix et quinze ans
- Quinze ans et plus

Avant de travailler au Cégep de Chicoutimi, aviez-vous :

- fait des études en pédagogie ou en enseignement?
- acquis de l'expérience en enseignement collégial?
- acquis de l'expérience en formation en entreprise ou en enseignement à d'autres niveaux (secondaire, DEP, université, etc.)?

1. Oui
2. Non

Partie 2- Pertinence des quatre sections

Dans cette section du questionnaire, vous devez vous référer aux pages 5 à 7 du devis de guide pédagogique envoyé par courriel en même temps que le lien de ce questionnaire.

Vous devez déterminer le degré d'utilité des sous-objectifs de chaque section du guide sur une échelle de 1 à 4.

1. Très utile
2. Utile
3. Pas très utile
4. Inutile

À la fin de cette section, vous devrez établir la pertinence du choix final des quatre sections du guide sur une échelle de 1 à 4.

1. Très pertinent
2. Pertinent
3. Pas très pertinent
4. Aucunement pertinent

Tout au long de votre réflexion, ayez en tête que ces objectifs et ces sous-objectifs visent à aider les enseignantes et les enseignants à s'intégrer professionnellement.

La première section du guide vise le champ d'action de la communauté éducative, et elle a pour objectif d'aider les enseignantes et les enseignants débutants à participer à la vie de la communauté éducative du Cégep de

Chicoutimi. En ayant en tête l'atteinte de cet objectif, évaluez le niveau d'utilité de chaque sous-objectif pour le nouveau personnel enseignant.

- Découvrir la communauté du Cégep de Chicoutimi et son fonctionnement
- Agir de façon responsable et respectueuse des règles institutionnelles en créant un milieu propice à l'apprentissage
- Cultiver des habiletés intellectuelles de haut niveau et des valeurs éducatives
- Démontrer des préoccupations éthiques et responsables
- Communiquer clairement dans les différents contextes de la profession, oralement et par écrit, dans une langue claire, précise et correcte

1. Très Utile
2. Utile
3. Pas très utile
4. Inutile

Commentaires sur les sous-objectifs de la première section (suggestions et reformulations)

- Réponse à développement

La deuxième section du guide vise le champ d'action du cours, et elle a pour objectif d'aider les enseignantes et les enseignants débutants à enseigner dans une perspective de formation fondamentale. En ayant en tête l'atteinte de cet objectif, évaluez le niveau d'utilité de chaque sous-objectif pour le nouveau personnel enseignant.

Selon le Conseil supérieur de l'éducation, la formation fondamentale a cinq traits distinctifs (résumés dans « Enseigner au collégial aujourd'hui : le contexte », p. 23).

- *Elle vise le développement intégral de la personne (autant sur les plans cognitif, psycho-affectif et social).*
- *Elle est ancrée dans un champ du savoir qui correspond à la spécialisation de l'étudiante et de l'étudiant.*
- *Elle vise les fondements, soit la maîtrise des concepts de base, des repères historiques et méthodologiques d'un champ de savoir ainsi que le développement d'habiletés de base et la métacognition).*
- *Elle requiert de la cohérence, ce qui implique l'intégration des objectifs, la cohérence des enseignements et la cohérence interne de la formation.*
- *Elle permet la transférabilité des apprentissages.*

- Analyser, concevoir, réaliser et réguler l'intervention pédagogique
- Concevoir et organiser le déroulement du cours
- Développer et appliquer des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation
- Adapter l'enseignement aux besoins cognitifs, culturels, linguistiques et à la diversité sexuelle et de genre des étudiantes et des étudiants
- Intégrer les TICE dans l'enseignement

1. Très Utile
2. Utile
3. Pas très utile

4. Inutile

Commentaires sur les sous-objectifs de la deuxième section (suggestions et reformulations)

- Réponse à développement

La troisième section du guide vise le champ d'action du programme, et elle a pour objectif d'aider les enseignantes et les enseignants débutants à participer à la réalisation du projet de formation correspondant au programme dans lequel ils œuvrent. En ayant en tête l'atteinte de cet objectif, évaluez le niveau d'utilité de chaque sous-objectif pour le nouveau personnel enseignant.

- S'intégrer à la vie départementale et s'y impliquer
- S'informer sur le programme ou la situation éducative où l'on intervient ainsi que sur le profil de sortie des étudiantes et des étudiants
- Connaître sa discipline, la rendre accessible et faire les liens nécessaires avec le programme de formation
- Adapter ses décisions et ses actions à celles des autres acteurs du programme pour une démarche collective et concertée

1. Très Utile
2. Utile
3. Pas très utile
4. Inutile

Commentaires sur les sous-objectifs de la troisième section (suggestions et reformulations)

- Réponse à développement

La quatrième section du guide vise le moteur de l'action qui est la pratique professionnelle, et elle a pour objectif d'aider les enseignantes et les enseignants débutants à construire leur pratique professionnelle en élaborant leur propre système de pensée et d'action. En ayant en tête l'atteinte de cet objectif, évaluez le niveau d'utilité de chaque sous-objectif pour le nouveau personnel enseignant.

- En savoir plus sur l'identité professionnelle d'enseignante et d'enseignant
- Participer aux activités d'insertion
- Connaître les possibilités de perfectionnement
- Réfléchir à des pistes de développement professionnel

1. Très Utile
2. Utile
3. Pas très utile
4. Inutile

Commentaires sur les sous-objectifs de la quatrième section (suggestions et reformulations)

- Réponse à développement

Le guide est structuré en quatre sections qui se réfèrent au profil de compétences de l'enseignante et de l'enseignant au collégial: la pratique professionnelle, la communauté éducative, le cours et le programme. Selon vous,

ce choix de sections est-il pertinent afin de guider une enseignante ou un enseignant débutant dans sa pratique?

1. Très pertinent
2. Pertinent
3. Pas très pertinent
4. Aucunement pertinent

Commentaires sur le choix des sections

- Réponse à développement

Partie 3 - Contenus de la première section du guide : pertinence, supports et moments

Pour répondre à cette section du sondage, vous devez lire et vous référer aux pages 9 et 10 du devis de guide pédagogique. Vous y trouverez le tableau descriptif de la première section portant sur la communauté éducative.

Après chaque question, vous pourrez formuler des commentaires, mais ceux-ci ne sont pas obligatoires.

Dans les questions qui suivent, vous devez déterminer le degré d'utilité des contenus proposés dans la première section sur une échelle de 1 à 4.

1. Très utile
2. Utile
3. Pas très utile
4. Inutile

Par la suite, pour chaque contenu, vous devrez identifier les meilleurs supports à utiliser lors de la conception du guide. Vous pourrez faire plusieurs choix par contenu ciblé (utilisez la barre déroulante dans le bas pour accéder aux choix de droite).

- o Articles et livres de référence
- o Enregistrement audio
- o Forum de discussion
- o Gabarit (fichier Word, Excel ou autres)
- o Lien Internet
- o Lien dans l'Intranet (site du Cégep de Chicoutimi)
- o Référence à une ressource à l'interne
- o Résumé sous forme de document à imprimer
- o Tutoriel (guide d'apprentissage à visionner)
- o Vidéo (enregistrement d'une personne ou d'un groupe de personnes)

Finalement, vous devrez identifier le meilleur moment pour donner accès à ces contenus au nouveau personnel enseignant (utilisez la barre déroulante dans le bas pour accéder aux choix de droite).

- o Avant la première journée d'emploi
- o Spécifiquement la première journée d'emploi
- o Durant la première semaine d'emploi
- o Tout au long du premier mois
- o Uniquement les premiers six mois
- o Tout au long de la première année
- o Pendant et après la première année

o Je ne sais pas.

À la fin de cette section, si vous le désirez, vous pourrez suggérer d'autres contenus pour atteindre l'objectif et les sous-objectifs de la première section du guide.

Pour atteindre l'objectif et les sous-objectifs de la première section, évaluez le niveau d'utilité des contenus proposés pour les enseignantes et les enseignants débutants.

- Mot de la direction et coordonnées
- Accueil RH
- Rôle et responsabilités des membres de la communauté
- Trousse de base de l'enseignante ou de l'enseignant débutant
- Évaluation de l'enseignement
- Politiques institutionnelles
- Maîtrise de la langue et correction du français dans les évaluations
- Gestion des droits d'auteurs

1. Très Utile
2. Utile
3. Pas très utile
4. Inutile

Commentaires sur les contenus de la première section (suggestions et reformulations)

- Question à développement

Pour chaque contenu proposé, cochez les meilleurs supports (plusieurs choix possibles) à intégrer dans le guide en ligne.

- Mot de la direction et coordonnées
- Accueil RH
- Rôle et responsabilités des membres de la communauté
- Trousse de base de l'enseignante ou de l'enseignant débutant
- Évaluation de l'enseignement
- Politiques institutionnelles
- Maîtrise de la langue et correction du français dans les évaluations
- Gestion des droits d'auteurs

1. Articles et livres de référence
2. Enregistrement audio
3. Forum de discussion
4. Gabarit (fichier Word, Excel ou autres)
5. Lien Internet
6. Lien dans l'Intranet (site du Cégep de Chicoutimi)
7. Référence à une ressource à l'interne
8. Résumé sous forme de document à imprimer
9. Tutoriel (guide d'apprentissage à visionner)
10. Vidéo (enregistrement d'une personne ou d'un groupe de personnes)
11. Autres (Précisez.)

Commentaires sur les supports de la première section (suggestions)

- Réponse à développement

Pour chaque contenu proposé dans la première section, à partir de quel moment les enseignantes et les enseignants débutants ont-ils besoin d'avoir accès à ce contenu?

- Mot de la direction et coordonnées
 - Accueil RH
 - Rôle et responsabilités des membres de la communauté
 - Trousse de base de l'enseignante ou de l'enseignant débutant
 - Évaluation de l'enseignement
 - Politiques institutionnelles
 - Maîtrise de la langue et correction du français dans les évaluations
 - Gestion des droits d'auteurs
1. Avant la première journée d'emploi
 2. Spécifiquement la première journée d'emploi
 3. Durant la première semaine d'emploi
 4. Tout au long du premier mois
 5. Uniquement les premiers six mois
 6. Tout au long de la première année
 7. Pendant et après la première année
 8. Je ne sais pas.

En plus du contenu proposé, avez-vous d'autres éléments à suggérer pour atteindre l'objectif et les sous-objectifs de cette section?

1. Oui
2. Non
3. Si oui, quelles sont vos propositions pour améliorer la première section?
 - Réponse à développement

Partie 4 - Contenus de la deuxième section du guide : pertinence, supports et moments

Pour répondre à cette section du sondage, vous devez lire et vous référer aux pages 11 à 14 du devis de guide pédagogique. Vous y trouverez le tableau descriptif de la deuxième section portant sur le cours.

Après chaque question, vous pourrez formuler des commentaires, mais ceux-ci ne sont pas obligatoires.

Dans les questions qui suivent, vous devez déterminer le degré d'utilité des contenus proposés dans la deuxième section sur une échelle de 1 à 4.

1. Très utile
2. Utile
3. Pas très utile
4. Inutile

Par la suite, pour chaque contenu, vous devrez identifier les meilleurs supports à utiliser lors de la conception du guide. Vous pourrez faire plusieurs choix par contenu ciblé (utilisez la barre déroulante dans le bas pour accéder aux choix de droite).

- o Articles et livres de référence
- o Enregistrement audio
- o Forum de discussion

- o Gabarit (fichier Word, Excel ou autres)
- o Lien Internet
- o Lien dans l’Intranet (site du Cégep de Chicoutimi)
- o Référence à une ressource à l’interne
- o Résumé sous forme de document à imprimer
- o Tutoriel (guide d’apprentissage à visionner)
- o Vidéo (enregistrement d’une personne ou d’un groupe de personnes)

Finalement, vous devrez identifier le meilleur moment pour donner accès à ces contenus au nouveau personnel enseignant (utilisez la barre déroulante dans le bas pour accéder aux choix de droite).

- o Avant la première journée d’emploi
- o Spécifiquement la première journée d’emploi
- o Durant la première semaine d’emploi
- o Tout au long du premier mois
- o Uniquement les premiers six mois
- o Tout au long de la première année
- o Pendant et après la première année
- o Je ne sais pas.

À la fin de cette section, si vous le désirez, vous pourrez suggérer d’autres contenus pour atteindre l’objectif et les sous-objectifs de la deuxième section du guide.

Pour atteindre l’objectif et les sous-objectifs de la deuxième section, évaluez le niveau d’utilité des contenus proposés pour les enseignantes et les enseignants débutants.

- Concept de compétence en enseignement collégial
- Gestion de classe
- Activités d’enseignement et d’apprentissage
- Gabarits et modèles (secrétariat pédagogique)
- Planification de l’enseignement
- Évaluation des apprentissages
- Diversité des étudiantes et des étudiants
- ABC des TICE en enseignement
- Formation en ligne

1. Très Utile
2. Utile
3. Pas très utile
4. Inutile

Commentaires sur les contenus de la deuxième section (suggestions et reformulations)

- Question à développement

Pour chaque contenu proposé, cochez les meilleurs supports (plusieurs choix possibles) à intégrer dans le guide en ligne.

- Concept de compétence en enseignement collégial
- Gestion de classe
- Activités d’enseignement et d’apprentissage

- Gabarits et modèles (secrétariat pédagogique)
 - Planification de l'enseignement
 - Évaluation des apprentissages
 - Diversité des étudiantes et des étudiants
 - ABC des TICE en enseignement
 - Formation en ligne
1. Articles et livres de référence
 2. Enregistrement audio
 3. Forum de discussion
 4. Gabarit (fichier Word, Excel ou autres)
 5. Lien Internet
 6. Lien dans l'Intranet (site du Cégep de Chicoutimi)
 7. Référence à une ressource à l'interne
 8. Résumé sous forme de document à imprimer
 9. Tutoriel (guide d'apprentissage à visionner)
 10. Vidéo (enregistrement d'une personne ou d'un groupe de personnes)
 11. Autres (Précisez.)

Commentaires sur les supports de la deuxième section (suggestions)

- Réponse à développement

Pour chaque contenu proposé dans la deuxième section, à partir de quel moment les enseignantes et les enseignants débutants ont-ils besoin d'avoir accès à ce contenu?

- Concept de compétence en enseignement collégial
 - Gestion de classe
 - Activités d'enseignement et d'apprentissage
 - Gabarits et modèles (secrétariat pédagogique)
 - Planification de l'enseignement
 - Évaluation des apprentissages
 - Diversité des étudiantes et des étudiants
 - ABC des TICE en enseignement
 - Formation en ligne
1. Avant la première journée d'emploi
 2. Spécifiquement la première journée d'emploi
 3. Durant la première semaine d'emploi
 4. Tout au long du premier mois
 5. Uniquement les premiers six mois
 6. Tout au long de la première année
 7. Pendant et après la première année
 8. Je ne sais pas.

En plus du contenu proposé, avez-vous d'autres éléments à suggérer pour atteindre l'objectif et les sous-objectifs de cette section?

1. Oui
2. Non

Si oui, quelles sont vos propositions pour améliorer la deuxième section?

- Réponse à développement

Partie 5 - Contenus de la troisième section du guide : pertinence, supports et moments

Pour répondre à cette section du sondage, vous devez lire et vous référer aux pages 15 et 16 du devis de guide pédagogique. Vous y trouverez le tableau descriptif de la troisième section portant sur le programme.

Après chaque question, vous pourrez formuler des commentaires, mais ceux-ci ne sont pas obligatoires.

Dans les questions qui suivent, vous devez déterminer le degré d'utilité des contenus proposés dans la troisième section sur une échelle de 1 à 4.

1. Très utile
2. Utile
3. Pas très utile
4. Inutile

Par la suite, pour chaque contenu, vous devrez identifier les meilleurs supports à utiliser lors de la conception du guide. Vous pourrez faire plusieurs choix par contenu ciblé (utilisez la barre déroulante dans le bas pour accéder aux choix de droite).

- o Articles et livres de référence
- o Enregistrement audio
- o Forum de discussion
- o Gabarit (fichier Word, Excel ou autres)
- o Lien Internet
- o Lien dans l'Intranet (site du Cégep de Chicoutimi)
- o Référence à une ressource à l'interne
- o Résumé sous forme de document à imprimer
- o Tutoriel (guide d'apprentissage à visionner)
- o Vidéo (enregistrement d'une personne ou d'un groupe de personnes)

Finalement, vous devrez identifier le meilleur moment pour donner accès à ces contenus au nouveau personnel enseignant (utilisez la barre déroulante dans le bas pour accéder aux choix de droite).

- o Avant la première journée d'emploi
- o Spécifiquement la première journée d'emploi
- o Durant la première semaine d'emploi
- o Tout au long du premier mois
- o Uniquement les premiers six mois
- o Tout au long de la première année
- o Pendant et après la première année
- o Je ne sais pas.

À la fin de cette section, si vous le désirez, vous pourrez suggérer d'autres contenus pour atteindre l'objectif et les sous-objectifs de la troisième section du guide.

Pour atteindre l'objectif et les sous-objectifs de la troisième section, évaluez le niveau d'utilité des contenus proposés pour les enseignantes et les enseignants débutants.

- Différence entre la FO et la FC

- Quels sont les programmes offerts en FC chez Humanis?
- Quels sont les programmes offerts en FO au Cégep de Chicoutimi?
- Différence entre département et programme
- Différence entre la formation générale et la formation spécifique
- Rôle de la coordonnatrice ou du coordonnateur de programme
- Qu'est-ce que l'approche programme?
- Qu'est-ce qu'un préalable?

1. Très Utile
2. Utile
3. Pas très utile
4. Inutile

Commentaires sur les contenus de la troisième section (suggestions et reformulations)

- Question à développement

Pour chaque contenu proposé, cochez les meilleurs supports (plusieurs choix possibles) à intégrer dans le guide en ligne.

- Différence entre la FO et la FC
- Quels sont les programmes offerts en FC chez Humanis?
- Quels sont les programmes offerts en FO au Cégep de Chicoutimi?
- Différence entre département et programme
- Différence entre la formation générale et la formation spécifique
- Rôle de la coordonnatrice ou du coordonnateur de programme
- Qu'est-ce que l'approche programme?
- Qu'est-ce qu'un préalable?

1. Articles et livres de référence
2. Enregistrement audio
3. Forum de discussion
4. Gabarit (fichier Word, Excel ou autres)
5. Lien Internet
6. Lien dans l'Intranet (site du Cégep de Chicoutimi)
7. Référence à une ressource à l'interne
8. Résumé sous forme de document à imprimer
9. Tutoriel (guide d'apprentissage à visionner)
10. Vidéo (enregistrement d'une personne ou d'un groupe de personnes)
11. Autres (Précisez.)

Commentaires sur les supports de la troisième section (suggestions)

- Réponse à développement

Pour chaque contenu proposé dans la troisième section, à partir de quel moment les enseignantes et les enseignants débutants ont-ils besoin d'avoir accès à ce contenu?

- Différence entre la FO et la FC
- Quels sont les programmes offerts en FC chez Humanis?
- Quels sont les programmes offerts en FO au Cégep de Chicoutimi?
- Différence entre département et programme
- Différence entre la formation générale et la formation spécifique

- Rôle de la coordonnatrice ou du coordonnateur de programme
 - Qu'est-ce que l'approche programme?
 - Qu'est-ce qu'un préalable?
1. Avant la première journée d'emploi
 2. Spécifiquement la première journée d'emploi
 3. Durant la première semaine d'emploi
 4. Tout au long du premier mois
 5. Uniquement les premiers six mois
 6. Tout au long de la première année
 7. Pendant et après la première année
 8. Je ne sais pas.

En plus du contenu proposé, avez-vous d'autres éléments à suggérer pour atteindre l'objectif et les sous-objectifs de cette section?

1. Oui
2. Non

Si oui, quelles sont vos propositions pour améliorer la troisième section?

- Réponse à développement

Partie 6 - Contenus de la quatrième section du guide : pertinence, supports et moments

Pour répondre à cette section du sondage, vous devez lire et vous référer à la page 17 du devis de guide pédagogique. Vous y trouverez le tableau descriptif de la quatrième section portant sur la pratique professionnelle.

Après chaque question, vous pourrez formuler des commentaires, mais ceux-ci ne sont pas obligatoires.

Dans les questions qui suivent, vous devez déterminer le degré d'utilité des contenus proposés dans la quatrième section sur une échelle de 1 à 4.

1. Très utile
2. Utile
3. Pas très utile
4. Inutile

Par la suite, pour chaque contenu, vous devrez identifier les meilleurs supports à utiliser lors de la conception du guide. Vous pourrez faire plusieurs choix par contenu ciblé (utilisez la barre déroulante dans le bas pour accéder aux choix de droite).

- o Articles et livres de référence
- o Enregistrement audio
- o Forum de discussion
- o Gabarit (fichier Word, Excel ou autres)
- o Lien Internet
- o Lien dans l'Intranet (site du Cégep de Chicoutimi)
- o Référence à une ressource à l'interne
- o Résumé sous forme de document à imprimer
- o Tutoriel (guide d'apprentissage à visionner)
- o Vidéo (enregistrement d'une personne ou d'un groupe de personnes)

Finalement, vous devrez identifier le meilleur moment pour donner accès à ces contenus au nouveau personnel enseignant (utilisez la barre déroulante dans le bas pour accéder aux choix de droite).

- o Avant la première journée d'emploi
- o Spécifiquement la première journée d'emploi
- o Durant la première semaine d'emploi
- o Tout au long du premier mois
- o Uniquement les premiers six mois
- o Tout au long de la première année
- o Pendant et après la première année
- o Je ne sais pas.

À la fin de cette section, si vous le désirez, vous pourrez suggérer d'autres contenus pour atteindre l'objectif et les sous-objectifs de la quatrième section du guide.

Pour atteindre l'objectif et les sous-objectifs de la quatrième section, évaluez le niveau d'utilité des contenus proposés pour les enseignantes et les enseignants débutants.

- Identité professionnelle
 - Développement professionnel
1. Très Utile
 2. Utile
 3. Pas très utile
 4. Inutile

Commentaires sur les contenus de la quatrième section (suggestions et reformulations)

- Question à développement

Pour chaque contenu proposé, cochez les meilleurs supports (plusieurs choix possibles) à intégrer dans le guide en ligne.

- Identité professionnelle
 - Développement professionnel
1. Articles et livres de référence
 2. Enregistrement audio
 3. Forum de discussion
 4. Gabarit (fichier Word, Excel ou autres)
 5. Lien Internet
 6. Lien dans l'Intranet (site du Cégep de Chicoutimi)
 7. Référence à une ressource à l'interne
 8. Résumé sous forme de document à imprimer
 9. Tutoriel (guide d'apprentissage à visionner)
 10. Vidéo (enregistrement d'une personne ou d'un groupe de personnes)
 11. Autres (Précisez.)

Commentaires sur les supports de la quatrième section (suggestions)

- Réponse à développement

Pour chaque contenu proposé dans la quatrième section, à partir de quel moment les enseignantes et les enseignants débutants ont-ils besoin d'avoir accès à ce contenu?

- Identité professionnelle
 - Développement professionnel
1. Avant la première journée d'emploi
 2. Spécifiquement la première journée d'emploi
 3. Durant la première semaine d'emploi
 4. Tout au long du premier mois
 5. Uniquement les premiers six mois
 6. Tout au long de la première année
 7. Pendant et après la première année
 8. Je ne sais pas.

En plus du contenu proposé, avez-vous d'autres éléments à suggérer pour atteindre l'objectif et les sous-objectifs de cette section?

1. Oui
2. Non

Si oui, quelles sont vos propositions pour améliorer la quatrième section?

- Réponse à développement

Partie 7 - Mesures d'accompagnement complémentaires

Dans cette section, nous vous demandons de réfléchir aux autres mesures d'accompagnement qu'il faudrait associer à un guide pédagogique en ligne pour l'accueil et l'accompagnement du nouveau personnel enseignant du Cégep de Chicoutimi.

En effet, il est essentiel de mettre en place plusieurs actions, car si un programme d'insertion professionnelle n'est basé que sur un seul dispositif, il n'amène pas d'effets positifs ou significatifs autant que la combinaison de plusieurs mesures (Corbell, 2009 ; Jouan, 2015 ; Smith et Ingersoll, 2004).

Quelles sont les quatre (4) mesures d'accompagnement les plus pertinentes qui pourraient être proposées en plus d'un guide pédagogique en ligne pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants au Cégep de Chicoutimi?

- Activités d'accueil
- Cybermentorat ou mentorat en ligne
- Formation de base en pédagogie (15 heures) : gestion de classe, évaluation des apprentissages, planification, etc.
- Groupe d'entraide avec d'autres enseignantes ou enseignants débutants
- Jumelage avec une enseignante ou un enseignant d'expérience
- Moments d'échanges pédagogiques (café, dîner, 5 à 7 ou autres)
- Observation pendant une séance d'enseignement suivie d'une rétroaction dans un but formatif

- Production d'un bulletin d'information pour les enseignantes et les enseignants débutants
- Remise des documents ministériels (programme d'études, plan-cadre, etc.)
- Rencontre avec des membres du personnel
- Rencontre avec la direction de l'établissement
- Rencontre avec les membres du département
- Rencontre avec une conseillère ou un conseiller pédagogique
- Suivi individuel
- Trousse d'accueil de référence pour les enseignantes et les enseignants en début de carrière
- Visite guidée de l'établissement

Commentaires sur les mesures d'accompagnement à jumeler à un guide pédagogique en ligne

- Réponse à développement

Partie 8 – Opinion générale sur le guide

Dans cette dernière section du questionnaire, nous vous demandons de nous donner votre opinion générale sur le guide en nous précisant ses points positifs et négatifs.

Il s'agit de la section où vous pouvez vous exprimer plus longuement et librement sur le projet.

N'hésitez pas à formuler vos avis, qu'ils soient positifs ou négatifs. Tous les commentaires peuvent être pertinents pour améliorer le devis du guide.

En ayant pris connaissance des sections et de leurs contenus dans le devis, pensez-vous que la création d'un guide pédagogique en ligne pourrait favoriser l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants du Cégep de Chicoutimi?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas.

Commentaires

- Réponse à développement

Quels sont les points positifs du devis de guide pédagogique en ligne?

- Réponse à développement

Quels sont les points à améliorer du devis de guide pédagogique en ligne?

- Réponse à développement

ANNEXE H
CANEVAS DU GROUPE DE DISCUSSION

Groupe de discussion du 6 avril 2020

Caractéristiques

Ce groupe de discussion permet de réunir de 4 à 6 personnes représentatives de la population de la recherche pour une rencontre de deux heures afin d'échanger et de discuter au sujet du devis de guide pédagogique en ligne pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant à la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi.

Il s'agit d'une stratégie de recherche qualitative pour explorer et interagir autour de questions d'intérêt dans une perspective d'amélioration de contenu du devis. Cette méthode permet de comprendre en profondeur les opinions, les perceptions, les sentiments et les motivations de certaines des 39 réponses obtenues dans le sondage sur le devis qui a eu lieu du 20 janvier au 14 février 2020.

Canevas de discussion

Accueil (15 minutes)

- Mot de bienvenue aux participants
- Merci d'avoir accepté de participer à cette deuxième étape de la cueillette de données de mon projet de maîtrise, et ce, de façon virtuelle en raison du confinement
- Fonctionnement de la classe virtuelle : enregistrement de la séance, fonctionnement de la prise de parole (bouton « main levée » et clavardage,) ouverture des caméras, test de sons, etc.
- Présence de Jo-Ann Vachon pour prendre des notes lors de la discussion

Déroulement de la rencontre (10 minutes)

- Présentation du déroulement
- Période d'échanges et de discussion
- La fin de la rencontre est prévue à 20 h.

Objectifs et critères du choix des participantes et des participants

Objectifs

- Expliquer certaines réponses du sondage réalisé en janvier et février 2020
- Évaluer certaines idées qui ont émergé à la suite de l'analyse du sondage
- Générer de nouvelles idées
- Valider des hypothèses
- Mieux comprendre l'opinion générale des répondantes et des répondants sur le guide

Critères de sélection du groupe de discussion

- Une conseillère pédagogique de la formation continue et une conseillère pédagogique de la formation ordinaire
- Une coordonnatrice de département de la formation ordinaire
- Enseignante de la formation continue
- Enseignante de la formation ordinaire — Programme technique
- Enseignant de la formation ordinaire — Formation générale

Attentes envers les participantes et les participants

- Il est préférable de parler un à la fois.
- Le respect de toutes les opinions est obligatoire.
- Il faut bien accueillir les autres commentaires sans blâme ni jugement.
- Il est important que tous aient la chance de s'exprimer.
- Les commentaires doivent être authentiques et exprimés sans peur de décevoir.
- Les discussions doivent mener à des solutions constructives.
- Chaque commentaire compte pour améliorer le guide : il n'y a pas de mauvaise réponse (ouverture d'esprit).
- Il faut préserver la confidentialité de ce qui se dit lors des échanges.

Tour de table : présentation (10 minutes)

- Nom, fonction(s) de travail, provenance (formation continue ou formation ordinaire) et motivation à participer à la discussion

Questions aux participantes et aux participants (maximum 70 minutes)

Au sujet du choix des sections du guide

Question 1. Les résultats du sondage ont montré que deux sections du guide ont été jugées plus utiles que les autres, soit celles sur le cours et la communauté éducative. Pourquoi, selon vous ?

Question 2. Dans les réponses du sondage, des demandes de clarification et de reformulation des objectifs des sections (voir en rouge) ont été faites. Comment peut-on les améliorer ?

LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE	LE COURS
<p>Participer à la vie de la communauté éducative</p> <ul style="list-style-type: none"> • Découvrir la communauté du Cégep de Chicoutimi et son fonctionnement • Agir de façon responsable et respectueuse des règles institutionnelles en créant un milieu propice à l'apprentissage • Cultiver des habiletés intellectuelles de haut niveau et des valeurs éducatives • Démontrer des préoccupations éthiques et responsables • Communiquer clairement dans les différents contextes de la profession, oralement et par écrit, dans une langue claire, précise et correcte 	<p>Enseigner dans une perspective de formation fondamentale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser, concevoir, réaliser et réguler l'intervention pédagogique • Concevoir et organiser le déroulement du cours • Développer et appliquer des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation • Adapter l'enseignement aux besoins cognitifs, culturels, linguistiques et à la diversité sexuelle et de genre des étudiantes et des étudiants • Intégrer les TICE dans l'enseignement
LE PROGRAMME	LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE
<p>Participer à la réalisation du projet de formation correspondant au programme dans lequel on œuvre</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'intégrer à la vie départementale et s'y impliquer • S'informer sur le programme ou la situation éducative où l'on intervient ainsi que sur le profil de sortie des étudiantes et des étudiants • Connaître sa discipline, la rendre accessible et faire les liens nécessaires avec le programme de formation • Adapter ses décisions et ses actions à celles des autres acteurs du programme pour une démarche collective et concertée 	<p>Construire sa pratique professionnelle en élaborant son propre système de pensée et d'action</p> <ul style="list-style-type: none"> • En savoir plus sur l'identité professionnelle d'enseignante et d'enseignant • Participer aux activités d'insertion • Connaître les possibilités de perfectionnement • Réfléchir à des pistes de développement professionnel

Contenus du guide

Question 3. Explication des écarts dans certaines réponses

Dans les réponses du sondage, nous avons séparé les réponses des enseignantes et des enseignants de celles des accompagnatrices et des accompagnateurs. Nous avons aussi isolé les réponses de la FO et de la FC pour voir les différences de points de vue.

Pouvez-vous donner votre avis sur ces écarts que nous avons jugés les plus prononcés à l'intérieur de chaque section ?

Section	Contenu	Enseignantes et enseignants débutants				Accompagnatrices et accompagnateurs		
Première section		Très utile	Utile	Pas très utile	Inutile	Très utile	Utile	Pas très utile
	Rôle et responsabilité des membres de la communauté	16/26 61,54 %	7/26 26,92 %	3/26 11,54 %		5/13 38,46 %	8/13 61,54 %	
	Politiques institutionnelles	21/26 80,77 %	4/26 15,38 %	1/26 3,85 %		9/13 69,23 %	4/13 30,77 %	
	Maîtrise de la langue et correction du français dans les évaluations	19/26 73,08 %	6/26 23,08 %	1/26 3,85 %		7/13 53,85 %	6/13 46,15 %	
	Gestion des droits d'auteurs	18/26 69,23 %	7/26 26,92 %		1/26 3,85 %	6/13 46,15 %	7/13 53,85 %	
Section	Contenu	Enseignantes et enseignants débutants				Accompagnatrices et accompagnateurs		
Deuxième section		Très utile	Utile	Pas très utile	Très utile	Utile	Pas très utile	Inutile
	Diversité des étudiantes et des étudiants	16/26 61,54 %	9/26 34,62 %	1/26 3,85 %	5/13 38,46 %	7/13 53,85 %	1/13 7,69 %	
	ABC des TICE	15/26 57,69 %	11/26 42,31 %		5/13 38,46 %	6/13 46,15 %	2/13 15,38 %	
	Formation en ligne * Réponses différentes en FO et FC	16/26 61,54 %	9/26 34,62 %	1/26 3,85 %	3/13 23,08 %	8/13 61,54 %	1/13 7,69 %	1/13 7,69 %
Section	Contenu	Enseignantes et enseignants débutants				Accompagnatrices et accompagnateurs		
Troisième section		Très utile	Utile	Pas très utile	Très utile	Utile	Pas très utile	Inutile
	Différence entre la FO et la FC	6/26 23,08 %	15/26 57,69 %	5/26 19,23 %	1/13 7,69 %	10/13 76,92 %	1/13 7,69 %	1/13 7,69 %
	Différence entre la formation générale, spécifique et complémentaire * Réponses différentes en FO et FC	7/26 26,92 %	15/26 57,69 %	4/26 15,38 %	6/13 46,15 %	7/13 53,85 %		
	Qu'est-ce que l'approche programme ?	14/26 53,85 %	11/26 42,31 %	1/26 3,85 %	4/13 30,77 %	8/13 61,54 %	1/13 7,69 %	

Section	Contenu	Enseignantes et enseignants débutants			Accompagnatrices et accompagnateurs		
Quatrième section		Très utile	Utile	Pas très utile	Très utile	Utile	Pas très utile
	Identité professionnelle	10/26 38,46 %	12/26 46,15 %	4/26 15,38 %	4/13 30,77 %	6/13 46,15 %	3/13 23,08 %
	Développement professionnel	14/26 53,84 %	12/26 46,15 %		5/13 38,46 %	7/13 53,85 %	1/13 7,69 %

Question 4. Idée des quatre niveaux

Il pourrait être pertinent qu'en plus des quatre sections (cours, communauté éducative, programme et développement professionnel), il puisse y avoir un classement des contenus par niveau de priorité (parcours pour aider à s'y retrouver).

- Niveau 1 : Avant la première journée d'emploi jusqu'à la première semaine
- Niveau 2 : Les trois premiers mois
- Niveau 3 : La première année
- Niveau 4 : Pendant et après la deuxième année

4.1 Qu'en pensez-vous ?

4.2 Comment peut-on améliorer cette façon de concevoir et de nommer ces niveaux ?

4.3 Avez-vous des images ou des mots clés qui vous viennent à l'esprit pour chaque niveau ?

Question 5. Supports des contenus du guide

Dans les réponses du sondage, nous avons constaté une énorme différence dans les choix des supports pour chaque contenu. Que devrions-nous faire de cette hétérogénéité des supports pour créer un guide qui répondrait aux besoins des enseignantes et des enseignants débutants ?

Question 6. En vue de la conception du guide

À la suite de l'analyse des résultats du sondage, plusieurs recommandations ont été faites (voir la liste). Qu'en dites-vous ? Avez-vous d'autres propositions à faire en plus de celles recueillies ?

Liste des recommandations

- Mettre à jour constamment le guide et s'assurer que sa conception permette la plus grande pérennité possible (exemples : liens vers le site du cégep qui se mettent à jour, éviter les nominatifs, etc.).
- En plus des quatre sections principales (cours, programme, communauté éducative et développement professionnel), inclure quatre niveaux de priorité qui renvoient aux contenus du guide. Pour ces quatre niveaux, créer un jeu de couleurs et d'icônes pour qu'ils soient visuellement repérables.
- À l'intérieur de chacune des quatre sections principales (cours, programme, communauté éducative et développement professionnel), placer les contenus dans l'ordre croissant des besoins.
- Intégrer des listes de validation (*to do list*) dans chacun des autres niveaux liés au moment où prendre connaissance des contenus du guide.
- Pour mieux se retrouver dans le guide, inclure une cartographie (index) du guide et de ses sections ainsi que des quatre niveaux.
- Ne pas surcharger d'information les enseignantes et les enseignants débutants : favoriser les documents concis, les vidéos courtes, les liens de l'Intranet et d'Internet essentiels dans les débuts en enseignement, etc. Il ne s'agit pas d'un guide pédagogique qui s'adresse à l'ensemble du personnel enseignant, mais bien à celles et à ceux qui débutent dans la profession et qui n'ont pas le temps ni l'expérience pour faire le tri dans le matériel et évaluer les priorités.
- Faire preuve de bienveillance, c'est-à-dire faire en sorte que le ton du guide donne le droit à l'erreur et à l'apprentissage aux enseignantes et aux enseignants débutants : s'assurer qu'ils ne se mettent pas la pression de tout voir les contenus du guide, et ce, dès les premières semaines, pour se sentir à la hauteur.
- Il sera primordial de montrer le devis de guide pédagogique au Syndicat des enseignants avant de commencer à le développer afin de s'assurer que les sections et les contenus respectent la convention collective. Par ailleurs, les

membres de l'exécutif pourraient fournir du matériel et préciser à quel(s) endroit(s) il serait préférable d'en faire mention. Le but de cette démarche est de s'assurer de l'adhésion du milieu.

- Il faudra prévoir une bonne diffusion du guide aux enseignantes et aux enseignants débutants : lien dans l'Intranet, présentation par les conseillères pédagogiques, utilisation et mention par les coordonnatrices et les coordonnateurs de département, etc.
- Idéalement, il faudrait que les enseignantes et les enseignants débutants aient accès au guide avant leur première journée, car dans certains cas, ils donnent des cours dès le premier jour (remplacement, charge de cours à la FC, etc.)

Synthèse des discussions (10 minutes)

Complétez la phrase. « Pour moi, le meilleur moyen pour favoriser l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant, c'est... »

Conclusion (3 minutes)

Rappel des suites :

- Comptabiliser l'ensemble des commentaires exprimés (verbatim et codification) ;
- En faire l'analyse pour l'intégrer au quatrième chapitre de l'essai.

Message aux participantes et aux participants

Ce ne sont pas tous les commentaires qui seront retenus et mis en application, car il faut faire des choix. Cependant, nous optimiserons l'ensemble de ce qui a été dit, car vos opinions et vos idées sont toutes aussi importantes pour nuancer nos propos et améliorer le guide.

Remerciements (2 minutes)

- Gratitude aux participants pour leur implication, leurs commentaires et leur temps précieux
- Rappel : anonymat et confidentialité

Fin de la rencontre

Bonne fin de soirée !

ANNEXE I
FORMULAIRE D'ÉVALUATION ÉTHIQUE DES ESSAIS

Faculté d'éducation

Formulaire d'évaluation éthique des essais

1. RESPONSABLE (S) DU PROJET

Chercheuse ou chercheur : Sandra F. Brassard

Numéro de téléphone :

Courriel :

Directrice ou directeur du projet : Line Chouinard (directrice) et Raymonde Gosselin (codirectrice)

2. PRÉSENTATION DU PROJET

Titre du projet : Conception d'un devis de guide pédagogique en ligne pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant à la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi

Financement du projet :

Aucun ☐

Source :

S'agit-il d'un projet inter établissement ?

Oui ☐

Non ☐

Si oui, veuillez indiquer : universités, collèges, autres... impliqués :

Date de début de la collecte de données : Le 27 janvier 2020

Résumer le projet

Cet essai explore le thème de l'insertion professionnelle au collégial par l'étude du cas de la relève enseignante à la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi. Même si un programme d'accueil, un projet de mentorat et de tutorat dans les départements ainsi que de la formation sont disponibles pour supporter l'intégration des enseignantes et des enseignants débutants au Cégep de Chicoutimi, ces dispositifs ont leurs limites et méritent d'être optimisés. L'absence d'un programme d'insertion en formation continue, la mise à jour et l'uniformisation des procédures d'accompagnement en formation ordinaire ainsi que l'accès en tout temps aux ressources sont autant d'arguments en faveur de la conception d'un devis de guide pédagogique en ligne pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant de la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi.

Décrire la méthodologie utilisée

Pour réaliser cet essai, une approche méthodologique qualitative/interprétative de type « production de matériel pédagogique » selon Paillé (2007) a été choisie. Afin de répondre à un questionnaire Web pour évaluer la mise à l'essai du devis de guide pédagogique en ligne, nous voulons recruter toutes les personnes volontaires ciblées dans notre échantillon composé d'enseignantes et d'enseignants ayant trois ans

maximum d'expérience à la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi ainsi que des intervenantes et intervenants qui les accompagnent dans leur démarche d'insertion. Des renseignements complémentaires seront recueillis grâce au journal de bord de la chercheuse et à un groupe de discussion formé de trois de ces enseignantes et enseignants et ainsi que d'une intervenante ou d'un intervenant qui les accompagnent.

3. ASPECTS ÉTHIQUES

Équilibre entre les risques et les bénéfices

Quels sont les risques encourus par les personnes/établissements participants ?

Aucun risque ne sera encouru par les participantes et les participants à cette recherche.

Quels sont les bienfaits qu'ils pourront retirer ?

Les participantes et les participants à la recherche bénéficieront en primeur des résultats une fois l'essai déposé. Ils pourront contribuer à l'amélioration des pratiques d'accueil des enseignantes et des enseignants débutants au Cégep de Chicoutimi, autant à la formation continue qu'à la formation ordinaire. Au final, si le projet de guide pédagogique est réalisé, ils pourront consulter le guide ainsi créé qui répondra à leurs besoins ciblés dans le cadre de la recherche.

Quelles sont les étapes de la collecte de données ?

Quel est l'échéancier de la collecte de données dans le projet ?

Étapes	Échéancier
Étape 1 Sollicitation par courriel et téléphone des personnes volontaires ciblées dans notre échantillon composé d'enseignantes et d'enseignants ayant trois ans maximum d'expérience à la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi ainsi que des intervenantes et intervenants qui les accompagnent dans leur démarche d'insertion	2019-12-16 au 2020-01-26
Étape 2 Réponse des personnes volontaires à un questionnaire Web qui évalue les besoins des enseignantes et des enseignants débutants ainsi que les composantes du devis de guide pédagogique en ligne proposé par la chercheuse	2020-01-27 au 2020-02-14

Étape 3 Analyse des résultats du questionnaire	2020-02-15 au 2020-04-05
Étape 4 Groupe de discussion en ligne (formé de trois des enseignantes et enseignants ainsi que d'une intervenante ou d'un intervenant qui les accompagnent). Ce groupe de discussion permettra de clarifier des questionnements qui restent après l'analyse des résultats du questionnaire Web.	2020-04-06
Étape 5 Analyse des données recueillies lors du groupe de discussion	2020-04-06 au 2020-05-01

Est-ce qu'une compensation, monétaire ou autre, sera remise pour le temps, les déplacements, etc. occasionnés par la participation au projet ?

Oui ☐

Non ☐

Si oui, justifier et préciser quelle forme prendra cette compensation :

Est-ce que ce projet se situe sous le seuil de risque minimal ?

Risque minimal : quand la probabilité d'occurrence et l'importance des éventuels inconvénients ou risques sont comparables à ceux de la vie quotidienne des participantes et participants.

Oui ☐

Non ☐

Consentement libre et éclairé

Est-ce que la recherche est de nature consensuelle ?

*Est-ce que le consentement des personnes participantes au projet sera demandé ?
Seront-elles au courant qu'elles font partie d'un projet et de la nature de ce projet ?*

Oui ☐

Non ☐

Sinon, faire appel au comité pour valider la possibilité de mener un projet non consensuel.

Quelles seront les mesures prises pour s'assurer du consentement libre et éclairé des personnes participantes ? Concrètement, comment seront recrutés les participants et participantes au projet ? Est-ce qu'un formulaire de consentement sera signé ?

Avant de participer à la recherche, les participantes et les participants recevront un document avec la description de la recherche ainsi qu'un formulaire de consentement par courriel. Le formulaire mentionnera toutes les précautions éthiques prévues dans le projet (intégrité, respect de la dignité humaine et de la vie privée, protection des renseignements personnels, etc.).

En signant ce formulaire, les participantes et les participants seront informés qu'ils pourront se retirer en tout temps durant le processus de recherche sans avoir à craindre de perdre des avantages ou subir des sanctions ou des conséquences négatives. En ce sens, leur participation sera entièrement libre et volontaire.

Est-ce que le projet implique des **personnes mineures et/ou légalement inaptes** ?

Oui ☐

Non ☐

Si oui, préciser les précautions prises à cet égard : Le consentement parental est exigé par la loi pour la participation de mineurs.

Confidentialité des données

Quelles seront les mesures prises pour assurer le caractère confidentiel et anonyme des données ?

Les renseignements recueillis seront traités de façon confidentielle.

L'identité des répondantes et des répondants du questionnaire Web autoadministré ne sera pas dévoilée dans l'analyse des résultats. À aucun endroit dans l'essai leur nom ne sera divulgué.

Pour ce qui est des résultats du groupe de discussion, un code sera créé pour que les répondantes et les répondants ne soient pas identifiés dans l'essai. Il sera utilisé pour protéger la confidentialité des réponses. Seules la chercheuse et la direction d'essai auront accès au matériel de recherche et connaîtront la clé du code.

Où seront conservées les données ? Seront-elles conservées sous clé ? Les fichiers électroniques seront-ils protégés par un mot de passe ?

Les données seront conservées sous clé dans le bureau de la chercheuse au Cégep de Chicoutimi et dans l'ordinateur de la chercheuse au travail où elles seront protégées avec un mot de passe.

Qui aura accès aux données ?

Seules la chercheuse et la direction d'essai (Line Chouinard et Raymonde Gosselin) auront accès aux données.

Quand seront détruites les données brutes (questionnaires papier, cassettes d'entrevues, etc.) ?

Les données seront détruites cinq ans après le dépôt de l'essai.

Comment seront diffusés les résultats ?

Les résultats seront diffusés à des fins purement scientifiques et pédagogiques. Une copie de l'essai en version PDF sera disponible au Centre de documentation collégiale (CDC) et envoyée par courriel aux participantes et participants qui le demanderont. Le projet sera aussi soumis à une équipe-cégep qui pourra développer le guide pédagogique en ligne en fonction des recommandations et du design proposés dans le devis.

**ENGAGEMENT DE L'ÉTUDIANT OU DE L'ÉTUDIANTE ET DE LA
DIRECTION D'ESSAI**

J'atteste que les informations contenues dans ce formulaire ont été communiquées de bonne foi.

Nom de l'étudiant ou de l'étudiante : Sandra F. Brassard

Signature de l'étudiante ou de l'étudiant :

Date : 2019-11-27

Nom de la directrice d'essai : Line Chouinard (directrice) et Raymonde Gosselin (codirectrice)

Signatures

Directrice :

Codirectrice :

Date : 2019-11-27

ANNEXE J
RECOMMANDATION ET AUTORISATION DE CONFIRMITÉ ÉTHIQUE
DU SECTEUR PERFORMA

INFORMATIONS GÉNÉRALES**Étudiante ou étudiant à la maîtrise****Nom :** Sandra F. Brassard**Cégep d'affiliation :** Humanis, Centre de formation continue du Cégep de Chicoutimi**Numéro de téléphone :****Courriel :****Adresse postale :** 534, rue Jacques-Cartier Est, Chicoutimi (Québec) G7H 1Z6**Collecte de données****Date prévue du début de la collecte de données :** Le 27 janvier 2020**Durée de la collecte de données :** Hiver 2020 - Du 27 janvier au 6 avril 2020**Le projet est-il réalisé dans le cadre de votre programme de Maîtrise en enseignement au collégial ?****Oui** Non

Avez-vous un comité d'éthique en recherche dans votre collège ?

Oui **Non**

Est-ce qu'il y a une politique en éthique de la recherche dans votre collège ?

Oui **Non****☐ JE DEMANDE UNE RECOMMANDATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE DE MON PROJET D'ESSAI À PERFORMA.**

Par la présente, je demande à l'Université de Sherbrooke, secteur PERFORMA d'attester de la conformité éthique de mon projet d'essai dont la collecte de données aura lieu auprès des êtres humains.

Je comprends qu'il est de ma responsabilité de m'informer de la situation et de vérifier les politiques et procédures institutionnelles concernant l'éthique en recherche dans mon collège et dans chaque établissement où la collecte de données est prévue.

Signature de l'étudiante ou de l'étudiant :

Date : 2019-11-02

ATTESTATION DE CONFORMITE ETHIQUE

LE SECTEUR PERFORMA-UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE CERTIFIE AVOIR EXAMINÉ LE PROJET

DATE DU RAPPORT	NOM DU PROJET	NOM, PRENOM DE L'ÉTUDIANTE OU DE L'ÉTUDIANT
19 novembre 2019	Conception d'un devis de guide pédagogique en ligne pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant à la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi	Brassard, Sandra

PROGRAMME

Maîtrise en enseignement au collégial (M. Éd.) – bloc essai

PERFORMA ÉSTIME QUE LE PROJET PROPOSÉ EST CONFORME AUX PRINCIPES ÉTHIQUES ÉNONCÉS DANS LE DOCUMENT : *BALISES RELATIVES À UNE DEMANDE D'ATTESTATION FACULTAIRE DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE*

CONFIRMATION DES INTERVENANTES ET INTERVENANTS

EVALUATRICE	Lemay	Denyse
DIRECTRICE D'ESSAI	Chouinard	Line
CODIRECTRICE D'ESSAI	Gosselin	Raymonde

LA RESPONSABLE DE PROGRAMME

SIGNATURE _____ DATE 19 novembre 2019

Christelle Lison, responsable de la maîtrise en enseignement au collégial

PRENDRE NOTE QU'UNE CERTIFICATION ÉTHIQUE REÇUE DU SECTEUR PERFORMA NE PEUT REMPLACER UNE AUTORISATION LOCALE DE PROCÉDER À LA CUEILLETTE DE DONNÉES AUPRÈS DE SUJETS HUMAINS DANS UN AUTRE ÉTABLISSEMENT. CEPENDANT, LA CERTIFICATION OBTENUE CONFIRMERA QUE LE PROJET D'ESSAI DE MAÎTRISE EST CONFORME AUX PRINCIPES ÉTHIQUES ÉNONCÉS DANS LE DOCUMENT : *BALISES RELATIVES À UNE DEMANDE D'ATTESTATION FACULTAIRE DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE*.

ANNEXE K
AUTORISATION DE RECHERCHE DE LA DIRECTION DES ÉTUDES DU
CÉGEP DE CHICOUTIMI



Le lundi 16 décembre 2019

Madame Sandra Brassard
Étudiante à la maîtrise en enseignement au collégial
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation

**Objet : Autorisation de procéder à une cueillette de données auprès de
sujets humains au Cégep de Chicoutimi**

Madame Brassard,

Par la présente, la Direction des études du Cégep de Chicoutimi appuie les travaux liés à votre projet de maîtrise qui consiste notamment à concevoir un devis de guide pédagogique en ligne pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant à la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi.

Nous avons pris en considération l'attestation de conformité éthique de Performa qui mentionne que le projet est conforme aux principes éthiques énoncés dans le document *Balises relatives à une demande d'attestation facultaire de conformité éthique*. Par conséquent, la Direction des études vous autorise à effectuer la collecte de données, qui aura lieu à la session d'hiver 2020, auprès des enseignantes et des enseignants débutants ainsi qu'auprès des intervenantes et des intervenants qui les accompagnent.

Veuillez agréer, Madame Brassard, mes salutations distinguées.

Le directeur des études,

Christian Tremblay

CT/mld

ANNEXE L
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



Formulaire de consentement

Participation à une étude ou projet de recherche, d'innovation ou d'analyse critique dans le cadre de la maîtrise en enseignement au collégial¹⁵

Dans le cadre de mes études de *Maîtrise en enseignement au collégial* de l'Université de Sherbrooke, je conduis un projet de recherche ou d'innovation ou d'analyse critique supervisé par une direction d'essai agréée qui atteste, au bas de ce formulaire de consentement, toutes les informations fournies.

1. TITRE DU PROJET

Conception d'un devis de guide pédagogique en ligne pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant à la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi

2. CHERCHEUSE PRINCIPALE : Sandra F. Brassard

Numéro de téléphone :

Courriel :

3. INTRODUCTION

Le présent formulaire présente les considérations éthiques de ce projet. Il est important de lire et de comprendre chacun des éléments. La chercheuse principale demeure disponible pour répondre à toutes vos questions.

4. DESCRIPTION DU PROJET

Cet essai explore le thème de l'insertion professionnelle au collégial par l'étude du cas de la relève enseignante à la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi. Même si un programme d'accueil, un projet de mentorat et de tutorat dans les départements ainsi que de la formation sont disponibles pour supporter l'intégration des enseignantes et des enseignants débutants au Cégep de Chicoutimi, ces dispositifs ont leurs limites et méritent d'être optimisés. L'absence d'un programme d'insertion en formation continue, la mise à jour et l'uniformisation des procédures d'accompagnement en formation ordinaire ainsi que l'accès en tout temps aux ressources sont autant d'arguments en faveur de la conception d'un devis de guide pédagogique en ligne pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant de la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi.

En lien avec le problème de l'essai, notre question générale est la suivante : comment un dispositif en ligne peut-il répondre aux besoins spécifiques d'insertion professionnelle et favoriser l'engagement dans la profession des enseignantes et des enseignants débutants de la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi?

¹⁵ Inspiré de Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.

Pour réaliser cet essai, une approche méthodologique qualitative/interprétative de type « production de matériel pédagogique » selon Paillé (2007) a été choisie.

Notre collecte de données sera divisée en deux grands volets. Premièrement, nous allons créer un questionnaire Web qui permettra de mieux cerner les besoins des enseignantes et des enseignants débutants à la formation continue et ordinaire du Cégep de Chicoutimi et des intervenantes et des intervenants qui les accompagnent. Ce formulaire permettra aussi d'évaluer une première version du devis de guide pédagogique en ligne conçu par la chercheuse grâce aux recherches réalisées dans l'élaboration du cadre de référence de son essai.

Deuxièmement, à la suite des réponses obtenues grâce au questionnaire Web, la chercheuse sélectionnera un nombre restreint de répondantes et des répondants (trois enseignantes et enseignants en plus d'une intervenante ou d'un intervenant) pour clarifier les résultats obtenus.

À la lumière des données recueillies, la chercheuse améliorera le devis de guide pédagogique en ligne initialement présenté. Elle proposera ce devis au Cégep de Chicoutimi comme un projet à réaliser et recommandera sa conception par une équipe-cégep, ce qui favorisera l'implantation dudit guide ainsi créé.

La cueillette de données aura lieu à l'hiver 2020 du 27 janvier au 6 avril 2020.

5. NATURE DE LA PARTICIPATION

Qui participe à ce projet ou cette étude ?

Afin de répondre à un questionnaire Web pour évaluer la mise à l'essai du devis de guide pédagogique en ligne, nous voulons recruter toutes les personnes volontaires ciblées dans notre échantillon composé d'enseignantes et d'enseignants ayant trois ans maximum d'expérience à la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi ainsi que des intervenantes et intervenants qui les accompagnent dans leur démarche d'insertion (conseillères et conseillers pédagogiques, coordonnatrices et coordonnateurs de département, etc.).

Des renseignements complémentaires seront recueillis grâce à un groupe de discussion formé de trois de ces enseignantes et enseignants (représentatifs de la formation ordinaire [formation générale, programmes préuniversitaires et techniques] et de la formation continue) ainsi que d'une intervenante ou d'un intervenant qui les accompagnent.

Combien de temps demandera la participation des personnes participantes ?

Le questionnaire Web prendra au maximum 1 heure à répondre, mais il nécessitera de lire le devis de guide pédagogique en ligne (maximum 1 heure). Nous organiserons le 30 janvier 2020 une rencontre de 2 h 30 (présentation du projet, lecture du devis et temps de réponse) pour que tous les volontaires puissent venir répondre au formulaire en même temps dans un laboratoire informatique. Les personnes qui ne seront pas disponibles pourront le faire de manière autonome à partir de chez elles entre le 27 janvier et le 14 février 2020.

Le groupe de discussion exigera une présence de 2 h 30 le 6 avril 2020. Comme le groupe se fera sur une plateforme en ligne, les participantes et les participants pourront y participer de chez eux ou venir au Cégep de Chicoutimi dans un laboratoire où tous les équipements seront mis à leur disposition pour y participer.

6. AVANTAGES À PARTICIPER

Des avantages à participer à ce projet ? Quels sont les bienfaits qu'ils pourront retirer ?

Les participantes et les participants à la recherche bénéficieront en primeur des résultats une fois l'essai déposé. Ils pourront contribuer à l'amélioration des pratiques d'accueil des enseignantes et des enseignants débutants au Cégep de Chicoutimi, autant à la formation continue qu'à la formation ordinaire. Au final, si le projet de guide pédagogique est réalisé, ils pourront consulter le guide ainsi créé qui répondra à leurs besoins ciblés dans le cadre de la recherche.

7. BÉNÉFICES, RISQUES ET INCONVÉNIENTS

Quels sont les bénéfices potentiels de la recherche ?

(Retombées positives pour le bien-être de la société dans son ensemble grâce à l'acquisition de connaissances)

Selon nous, ce projet sera susceptible d'avoir plusieurs retombées et suites positives. D'entrée de jeu, le projet visera plusieurs innovations. Il augmentera le nombre de recherches sur l'insertion professionnelle en enseignement collégial comparativement au primaire et au secondaire. Nous avons remarqué la disproportion de recherches à ce niveau d'enseignement lors de notre recension d'écrits. Notre essai contribuera à mieux cerner les besoins spécifiques des enseignantes et des enseignants débutants en enseignement collégial.

Au terme de sa réalisation, le projet participera au développement de matériel pour favoriser l'intégration et le développement professionnel des enseignantes et des enseignants débutants autant à la formation ordinaire que continue. Il pourra être transférable à d'autres cégeps pour s'outiller en vue de l'accueil et de l'accompagnement pédagogique des enseignantes et des enseignants débutants. En choisissant un dispositif en ligne, le modèle sera d'autant plus prisé, puisque les cégeps n'ont pas tous fait le pas vers de telles mesures d'accompagnement virtuelles.

N'oublions pas qu'en incluant la formation continue, nous avons pu toucher une catégorie d'enseignantes et d'enseignants différents, ce qui n'est pas toujours le cas dans la création de politiques ou de programmes d'insertion professionnelle où la formation ordinaire et la formation continue ne cohabitent pas.

Quels sont les risques prévisibles encourus par les personnes participantes ?

(Un effet négatif sur le bien-être des participantes et des participants, que ce soit sur le plan social, comportemental, psychologique, physique ou économique. Le risque est fonction de l'ampleur ou de la gravité du préjudice et de la probabilité qu'il se produise.)

Aucun risque ne sera encouru par les participantes et les participants à cette recherche.

Est-ce que ce projet se situe sous le seuil de *risque minimal* ? OUI

***Risque minimal :** quand la probabilité et l'importance des éventuels inconvénients ou risques sont comparables à ceux de la vie quotidienne des participantes et participants. Les personnes qui acceptent de participer à ce projet s'exposent à très peu de risques de vivre des inconvénients (douleurs physiques, inconfort, sentiment d'échec, peur irraisonnée et menace posée à l'identité (Fortin, 2010).*

Le projet se situe sous le seuil de risque minimal.

8. VIE PRIVÉE ET CONFIDENTIALITÉ

Les renseignements recueillis seront traités de façon confidentielle.

L'identité des répondantes et des répondants du questionnaire Web autoadministré ne sera pas dévoilée dans l'analyse des résultats. À aucun endroit dans l'essai leur nom ne sera divulgué.

Pour ce qui est des résultats du groupe de discussion, un code sera créé pour que les répondantes et les répondants ne soient pas identifiés dans l'essai. Il sera utilisé pour protéger la confidentialité des réponses. Seules la chercheuse et la direction d'essai auront accès au matériel de recherche et connaîtront la clé du code.

Les données seront conservées sous clé dans le bureau de la chercheuse au Cégep de Chicoutimi et dans l'ordinateur de la chercheuse au travail où elles seront protégées avec mot de passe.

Seules la chercheuse et la direction d'essai (Line Chouinard et Raymonde Gosselin) auront accès aux données.

Les données seront détruites cinq ans après le dépôt de l'essai.

Les résultats seront diffusés à des fins purement scientifiques et pédagogiques. Une copie de l'essai en version PDF sera disponible au Centre de documentation collégiale (CDC) et envoyée par courriel aux participantes et participants qui le demanderont. Le projet sera aussi soumis à une équipe-cégep qui pourra développer

le guide pédagogique en ligne en fonction des recommandations et du design proposés dans le devis.

9. COMPENSATION ET DÉPENSES

Est-ce qu'une compensation, monétaire ou autre, sera remise pour le temps, les déplacements, etc. occasionnés par la participation au projet ?

Oui ☐

Non ☐

Si oui, justifier et préciser quelle forme prendra cette compensation :

10. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET RETRAIT DE L'ÉTUDE

Les participantes et les participants sont libres de se retirer en tout temps du projet en le signifiant à la chercheuse, et ce, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.

11. PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant ce projet, vous pouvez joindre la CHERCHEUSE OU LE CHERCHEUR. Si vous aviez des questions concernant le programme, vous pouvez joindre la DIRECTION D'ESSAI ou la RESPONSABLE DU PROGRAMME DE MAÎTRISE à ce courriel : performa@usherbrooke.ca

12. CONSENTEMENT DE LA PARTICIPANTE OU DU PARTICIPANT

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions et on y a répondu à ma satisfaction. Je sais que je suis libre de participer au projet et que je demeure libre de m'en retirer en tout temps, par avis verbal, sans préjudice. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Je soussigné (e), consens à participer à ce projet.

Nom de la participante ou du participant :

Signature :

(S'il s'agit d'une personne mineure, consentement et signature de l'autorité parentale)

Date : _____

13. ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE OU DU CHERCHEUR

Je certifie a) avoir répondu aux questions du signataire quant aux termes du présent formulaire de consentement b] lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation dans le projet.

Nom de la chercheuse ou du chercheur : Sandra F. Brassard

Signature :

Date : 2019-11-27

14. ENGAGEMENT DE LA DIRECTION D'ESSAI

J'atteste que les informations contenues dans ce formulaire ont été communiquées de bonne foi par Sandra F. Brassard.

Nom de la directrice d'essai : Line Chouinard (directrice) et Raymonde Gosselin (codirectrice)

Signatures

Directrice :

Codirectrice :

Date : 2019-11-27

Performa@USherbrooke.ca

ANNEXE M
VERSION FINALE DU DEVIS DE GUIDE PÉDAGOGIQUE EN LIGNE
QUI RÉSULTE DE L'ESSAI

Renseignements sur le projet de guide pédagogique

Titre du projet

Guide pédagogique en ligne pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant à la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi

Personnes ciblées par le projet

Le guide pédagogique en ligne cible les enseignantes et enseignants débutants de trois ans d'expérience et moins du Cégep de Chicoutimi (formation ordinaire et continue). Nous avons établi le critère de trois ans d'expérience maximum en nous référant à Huberman (1989) qui identifie la première phase de l'insertion professionnelle en enseignement, celle des premiers pas et de l'entrée dans la profession, selon ce nombre spécifique d'années de service. Bien entendu, le guide pourra être aussi utile aux intervenantes et aux intervenants qui accompagnent les enseignantes et les enseignants débutants (coordonnatrices et coordonnateurs de département, conseillères et conseillers pédagogiques, etc.). Ils pourront se servir des outils du guide pour faciliter leur accompagnement.

Nature exacte du problème que le système d'apprentissage vise à résoudre

Au Cégep de Chicoutimi, à la formation ordinaire, il existe déjà un programme d'insertion professionnelle qui se divise en trois parties : le programme d'accueil et d'intégration du nouveau personnel (Cégep de Chicoutimi, 2008), le projet Ulysse (mentorat) et les programmes de formation créditée de l'Université de Sherbrooke, soit le Certificat de perfectionnement en enseignement collégial (1^{er} cycle) (CPEC) et le Microprogramme d'insertion professionnelle en enseignement collégial (2^e cycle) (MIPEC). Cette diversification peut être vue comme un atout, car si un programme d'insertion professionnelle n'est basé que sur un seul dispositif, il n'amène pas d'effets positifs ou significatifs autant que la combinaison de plusieurs mesures (Corbell, 2009 ; Jouan, 2015 ; Smith et Ingersoll, 2004).

Pour les enseignantes et les enseignants débutants, le programme d'accueil prévoit trois volets : une rencontre individuelle d'information avec les ressources humaines pour les aspects administratifs, un accueil par le département et une séance collective d'accueil. Les enseignantes et les enseignants débutants sont aussi invités à rencontrer la directrice-adjointe des études pour se présenter et recevoir de l'information. Par la suite, les conseillères ou les conseillers pédagogiques responsables de l'intégration les contactent individuellement pour leur offrir du support. Ce système comporte ses failles. Il arrive que les enseignantes et les enseignants commencent à travailler au milieu ou à la fin d'une session, ce qui fait en sorte que la séance d'accueil ne leur est pas offerte lors de leur entrée en fonction. De plus, si la conseillère ou le conseiller pédagogique ou bien l'enseignante ou l'enseignant est indisponible, il devient difficile de fournir le soutien adéquat. De plus, les cours du CPEC et du MIPEC ne sont pas toujours offerts aux moments où les enseignantes et les enseignants débutants sont libres. Parfois, certaines personnes hésitent à s'inscrire en raison de la charge de travail qu'impliquent les cours crédités de PERFORMA, particulièrement en début de carrière alors que la tâche est plus exigeante. Un outil tel qu'un dispositif en ligne peut ainsi être une solution pratique, car une telle option, combinée aux programmes déjà existants, permettrait de rendre accessible en tout temps l'ensemble des renseignements administratifs ainsi que des ressources pédagogiques et technopédagogiques.

À la formation continue, il n'existe pas de programme d'insertion professionnelle officiel. Les conseillères et les conseillers pédagogiques responsables de l'encadrement des enseignantes et des enseignants débutants offrent un accueil de type administratif, une formation sur la plateforme de formation en ligne si les cours se donnent en classe virtuelle ainsi qu'une rétroaction sous forme d'une compilation de l'évaluation formative de l'enseignement à la fin de leur premier cours.

Description générale du projet

Résumé et contexte d'utilisation

Le guide pédagogique en ligne serait un outil gratuit et accessible dès l'entrée en fonction des enseignantes et des enseignants débutants, autant à la formation ordinaire qu'à la formation continue du Cégep de Chicoutimi. Ils pourraient y accéder via un environnement numérique d'apprentissage (exemple : Moodle) autant sur leur lieu de travail qu'à la maison, 24 heures sur 24, sept jours sur sept. Le guide fournirait une banque de renseignements toujours disponibles pour répondre aux besoins ponctuels des enseignantes et des enseignants débutants qui n'ont pas toujours le temps d'aller consulter leur conseillère et leur conseiller pédagogique ou les autres intervenantes ou intervenants qui les accompagnent.

Par le fait qu'il regrouperait beaucoup de renseignements essentiels à leur rôle et à leurs responsabilités, le guide permettrait aux enseignantes et aux enseignants débutants de ne pas perdre du temps à faire des recherches pour répondre à leurs questions, et surtout, il pourrait leur donner l'information juste. Il les pisterait sur les éléments pédagogiques auxquels ils n'auraient peut-être pas songé. Le guide se veut facile à utiliser afin d'offrir une aide pragmatique et précise. Il pourrait ajouter aussi une dimension humaine en incluant des témoignages d'enseignantes et d'enseignants plus expérimentés.

Objectifs

L'objectif principal du guide est de répondre aux besoins spécifiques d'insertion professionnelle et de favoriser l'engagement dans la profession des enseignantes et des enseignants débutants de la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi.

Il vise aussi à donner rapidement et en tout temps :

- de l'information juste et pertinente aux enseignantes et enseignants débutants du Cégep de Chicoutimi, autant à la formation ordinaire que continue ;
- des conseils techniques, théoriques et pratiques sur la dimension pédagogique de l'enseignement ;

- des pistes de réflexion sur la dimension professionnelle du métier d'enseignante et d'enseignant.

Retombées envisagées

- Mieux accueillir et soutenir les enseignantes et les enseignants débutants autant à la formation ordinaire que continue
- Favoriser la rétention des enseignantes et des enseignants débutants
- Outiller les enseignantes et les enseignants débutants sur le plan de la pédagogie collégiale
- Permettre aux enseignantes et aux enseignants débutants de développer leur identité professionnelle et de s'inscrire dans une démarche de développement professionnel

Mode de réalisation

Le projet sera réalisé en suivant le modèle ADDIE qui est un processus typique du design pédagogique. L'acronyme ADDIE est formé par la première lettre de chacune des cinq étapes que nous suivrons : *Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*. (Basque, 2017). Comme le mentionnent plusieurs chercheurs, il s'agit d'un processus qui implique des boucles de rétroaction et des activités réalisées de façon concurrente (*Ibid*). Des chercheurs comme Gustafson et Branch (2007) situent d'ailleurs la phase d'évaluation au centre du processus pour mettre l'accent sur le caractère continu et itératif de cette étape qui permet des révisions continues en cours d'élaboration du projet (Basque, 2017).

Analyse

Grâce à la recherche faite dans le cadre de la maîtrise en enseignement, nous avons détaillé et décrit la problématique d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants débutants à la formation continue et à la formation ordinaire du Cégep de Chicoutimi. Nous avons analysé la nature exacte du problème à résoudre et défini les caractéristiques de la clientèle cible du système d'apprentissage ainsi que la façon dont il s'insérera dans le processus d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants débutants. Par ailleurs, dans la recension des écrits, nous avons fait

l'inventaire des ressources d'apprentissage et d'enseignement existantes sur le sujet abordé.

Design

Après l'analyse, nous avons créé ce devis afin de spécifier les objectifs d'apprentissage et les éléments de contenu qui seraient à inclure dans le guide pédagogique en ligne. Nous avons conçu ce devis qui propose les composantes à intégrer dans le système d'apprentissage et qui sera remis aux personnes qui le produiront.

Évaluation

Après la réalisation des deux premières étapes, avant de passer au développement et à l'implantation, il a été jugé important de procéder à l'évaluation formative du devis tel que proposé dans le présent document. Cette évaluation a été effectuée grâce à deux méthodes : un questionnaire Web autoadministré ainsi qu'un groupe de discussion. Le but a été de permettre aux enseignantes et aux enseignants débutants de trois ans et moins d'expérience ainsi qu'aux intervenantes et aux intervenants qui les accompagnent de juger des différentes dimensions (pertinence, qualité, efficacité, etc.) du devis de guide pédagogique dans le but de l'améliorer et de le bonifier avant les prochaines étapes.

Développement et implantation

À la suite de l'évaluation du devis, nous proposons cette version améliorée à une équipe-collège qui sera éventuellement responsable du développement et de l'implantation du guide pédagogique. Bien entendu, il sera nécessaire d'affecter des ressources à la formation ordinaire et continue (enseignantes et enseignants d'expérience ainsi que des conseillères et des conseillers pédagogiques) et de trouver le financement pour produire le devis pédagogique en ligne. Par la suite, le Cégep de Chicoutimi pourra mettre en place une infrastructure organisationnelle et technologique pour qu'il soit rendu disponible dans la communauté.

Quatre sections du guide

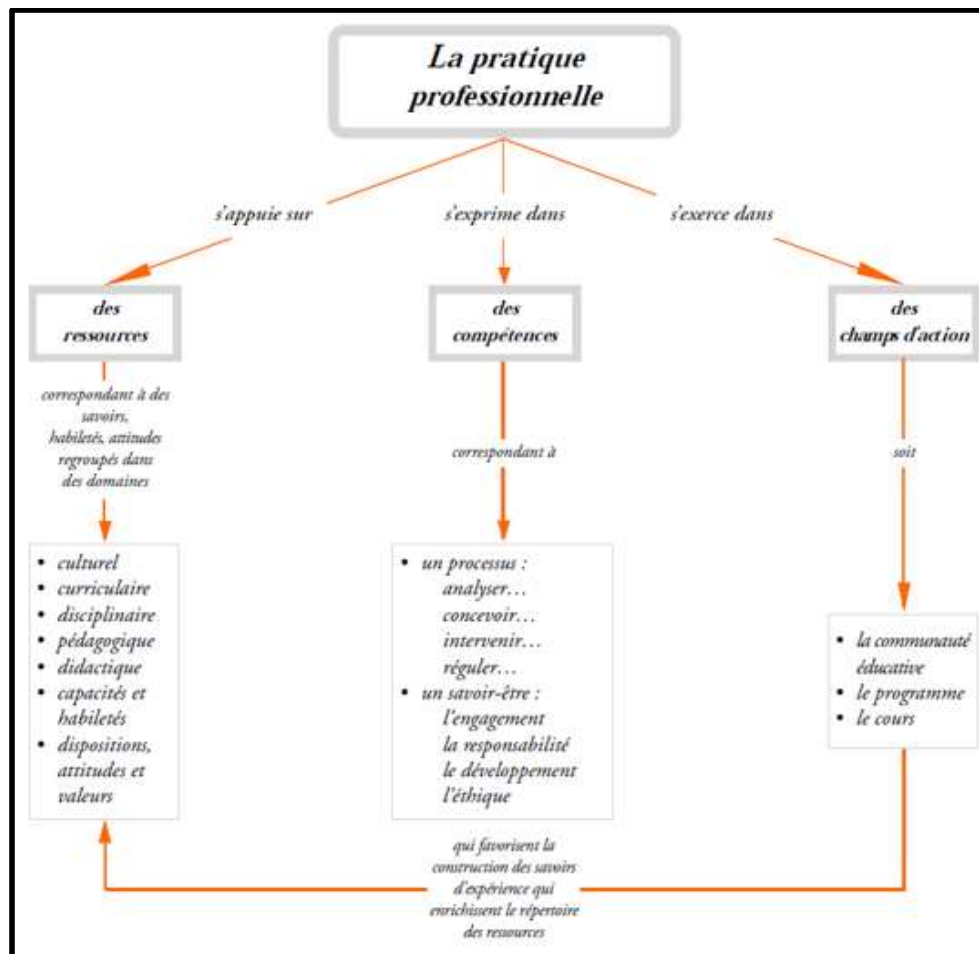
Pour concevoir le guide, nous nous référons au profil de compétences de l'enseignant au collégial de Dorais et Laliberté (1999). À partir du moteur (la pratique professionnelle) et des trois champs d'action de ce profil, soit le cours, la communauté éducative et le programme, nous avons énoncé des compétences spécifiques à atteindre par les enseignantes et les enseignants débutants :

- enseigner, c'est s'adapter (cours) ;
- ma participation au cégep (communauté éducative) ;
- mon cours fait partie d'un programme (programme) ;
- être moi-même dans mon enseignement (pratique professionnelle).

Selon le Conseil supérieur de l'éducation, on peut résumer la formation fondamentale en cinq traits distinctifs (Dorais et Laliberté, 1998, p. 23).

- Elle vise le développement intégral de la personne (autant sur les plans cognitif, psychoaffectif et social).
- Elle est ancrée dans un champ du savoir qui correspond à la spécialisation de l'étudiante et de l'étudiant.
- Elle vise les fondements, soit la maîtrise des concepts de base, des repères historiques et méthodologiques d'un champ de savoir ainsi que le développement d'habiletés de base et la métacognition).
- Elle requiert de la cohérence, ce qui implique l'intégration des objectifs, la cohérence des enseignements et la cohérence interne de la formation.
- Elle permet la transférabilité des apprentissages.

Pour mieux comprendre cette conception, la figure 1 présente les trois composantes qui caractérisent la pratique professionnelle, soit les ressources, les compétences et les champs d'action.



Schématisation de la pratique professionnelle

Tirée de Dorais, S. et J. Laliberté. (1999). Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial. *Pédagogie collégiale*, 12 (3), p. 8.

Pour la sélection des objectifs et des sous-objectifs de chacune de nos sections, nous avons aussi consulté et retenu certaines formulations du Cégep de l'Outaouais (2015) qui a conçu un profil de compétences enseignantes qui situe la pratique à quatre niveaux : fonctionnelle, instrumentée, réflexive et engagée. Comme le niveau de la pratique fonctionnelle correspond à l'entrée dans la profession, nos choix ont été orientés par certaines pistes de réflexion présentées dans leur *Carnet de pratique* disponible en ligne.

Voilà, sous forme schématisée, les objectifs que vise chaque section du guide à concevoir pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants.

1. LE COURS	2. LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE
<p>Enseigner, c'est s'adapter</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Je conçois et j'organise le déroulement de mes cours. 1.2 Je développe et j'applique des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. 1.3 J'analyse, je conçois, je réalise et je régule mon intervention pédagogique. 1.4 J'intègre les TICE dans ma pratique. 1.5 J'adapte mon enseignement aux besoins cognitifs, culturels, linguistiques et à la diversité sexuelle et de genre des étudiantes et des étudiants. 	<p>Ma participation au cégep</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1 J'agis de façon responsable et respectueuse des règles institutionnelles (PIEA, REA, etc.). 2.2 Je découvre la communauté du Cégep de Chicoutimi et son fonctionnement. 2.3 Je démontre des préoccupations éthiques : confidentialité, droits d'auteurs, etc. 2.4 Je communique clairement dans les différents contextes de la profession, oralement et par écrit, dans une langue précise et correcte. 2.5 Je cultive des habiletés intellectuelles et des valeurs éducatives. 2.6 Je m'informe sur la vie syndicale et mes droits en tant qu'enseignante ou enseignant.
3. LE PROGRAMME	4. LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE
<p>Mon cours fait partie d'un programme</p> <ul style="list-style-type: none"> 3.1 Je connais ma discipline, je la rends accessible et je fais les liens nécessaires avec le programme de formation. 3.2 Je m'informe sur le programme ou la situation éducative où j'interviens ainsi que sur le profil de sortie des étudiantes et des étudiants. 3.3 J'adapte mes décisions et mes actions à celles des autres acteurs du programme pour une démarche collective et concertée. 	<p>Être moi-même dans mon enseignement</p> <ul style="list-style-type: none"> 4.1 Je connais les possibilités de perfectionnement. 4.2 Je réfléchis à des pistes de développement professionnel. 4.3 Je m'informe sur les activités d'insertion. 4.4 Je veux en savoir plus sur l'identité professionnelle d'enseignante et d'enseignant.

Design du guide

Dans les prochaines pages figurent des tableaux qui synthétisent les contenus à intégrer, la description sommaire des sous-sections ainsi que des suggestions de supports pour l'intégration sur la plateforme. Le design du guide a pour but de fixer les rubriques et les composantes à développer par l'équipe-collège qui sera responsable de l'élaboration du produit final. Il donne une bonne idée des éléments qui feront partir du guide. Il permet aussi d'avoir une idée générale du résultat final visé dans ce projet. L'ordre des éléments est très important à respecter, car il reflète les niveaux de priorité pour les enseignantes et les enseignants identifiés dans la consultation de l'hiver 2020 de ce projet de recherche.

Organisation des contenus

	Sections du guide			
Niveaux de priorité	1. Le cours	2. La communauté éducative	3. Le programme	4. La pratique professionnelle
Avant la première journée et durant les premières semaines	1.1 Planification de l'enseignement 1.2 Évaluation des apprentissages 1.3 Activités d'enseignement et d'apprentissage 1.4 Gestion de classe 1.5 Formation en ligne	2.1 Trousse de base de l'enseignante ou de l'enseignant débutant 2.2 Politiques institutionnelles		
Les premiers mois	1.6 Introduction à Omnivox, Léa et aux autres plateformes pédagogiques 1.7 Diversité des étudiantes et des étudiants	2.3 Accueil RH 2.4 Évaluation de l'enseignement 2.5 Gestion des droits d'auteurs	3.1 Approche programme	
La première année	1.8 Concept de compétence en enseignement collégial	2.6 Maîtrise de la langue et correction du français dans les évaluations 2.7 Rôle et responsabilités des membres de la communauté	3.2 Programmes de la formation continue 3.3 Programmes de la formation ordinaire	4.1 Développement professionnel
Après la première année				4.2 Identité professionnelle

1. LE COURS		
Enseigner, c'est s'adapter. 1.1 Je conçois et j'organise le déroulement de mes cours. 1.2 Je développe et j'applique des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. 1.3 J'analyse, je conçois, je réalise et je régule mon intervention pédagogique. 1.4 J'intègre les TICE dans ma pratique. 1.5 J'adapte mon enseignement aux besoins cognitifs, culturels, linguistiques et à la diversité sexuelle et de genre des étudiantes et des étudiants.		
Titre de la sous-section	Contenu de la sous-section Sujets et description	Supports classés en ordre de préférence
1.1 Planification de l'enseignement	Devis ministériels et plans-cadres <ul style="list-style-type: none"> • Comment interpréter et comprendre un devis, des objectifs et standards et un plan-cadre ? • Taxonomie de Bloom Plans de cours <ul style="list-style-type: none"> • Comment créer un plan de cours ? • Constituantes du plan de cours • Gabarits de plans de cours (FO et FC) Plan de leçon <ul style="list-style-type: none"> • Comment créer un plan de leçon ? • Constituantes du plan de leçon • Gabarit de plan de leçon Matériel didactique <ul style="list-style-type: none"> • Choix des ressources didactiques • Liste des principaux éditeurs en éducation (pour demande de copies gratuites) • Gabarits de notes de cours (FO et FC) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Résumé sous forme de document à imprimer 2. Gabarit (fichier Word, Excel ou autres) 3. Lien dans l'Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 4. Articles et livres de référence 5. Référence à une ressource à l'interne
1.2 Évaluation des apprentissages	Comment évaluer une compétence ? <ul style="list-style-type: none"> • Trucs et astuces • Témoignages de profs d'expérience : partage de bonnes pratiques Types d'évaluation <ul style="list-style-type: none"> ○ Diagnostiques ○ Formatives ○ Sommatives ○ Certificatives - Gabarits en FO et en FC (Word ou Excel) - Modèles d'examen - Modèles de grille d'évaluation critériée	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gabarit (fichier Word, Excel ou autres) 2. Résumé sous forme de document à imprimer 3. Lien dans l'Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 4. Tutoriel 5. Articles et livres de référence
1.3 Activités d'enseignement et d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Deux outils développés par le Cégep de Chicoutimi : le scénario du premier cours et le guide d'intervention en première session (disponibles dans l'Intranet du 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lien dans l'Intranet (site du Cégep de Chicoutimi)

	<p>Cégep de Chicoutimi)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trucs et astuces • Témoignages de profs d'expérience : partage de bonnes pratiques 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Articles et livres de référence 3. Résumé sous forme de document à imprimer 4. Référence à une ressource à l'interne 5. Forum de discussion
1.4 Gestion de classe	<ul style="list-style-type: none"> • Gabarit de contrat de gestion de classe • Modèles de messages (exemples de sujets : absences trop nombreuses, demande de rencontre individuelle, etc.) • Trucs et astuces • Témoignages de profs d'expérience : partage de bonnes pratiques 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Articles et livres de référence 2. Vidéo 3. Forum de discussion 4. Résumé sous forme de document à imprimer 5. Référence à une ressource à l'interne
1.5 Formation en ligne	<p>Pédagogie de la formation en ligne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Différents modes d'enseignement : la classe traditionnelle, la virtuelle et la classe mixte ou hybride • Liste de trucs simples et faciles pour s'adapter à la classe virtuelle • Exemples de cours donnés en ligne (extraits de 5 à 15 minutes) • Stratégies d'enseignement de la classe virtuelle : classe inversée, travail en sous-groupes, etc. <p>Formation sur Zoom</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouverture d'une classe virtuelle • Partage de documents et d'écran • Enregistrements, sondages, liens Web, transfert de fichiers et gestion des pauses, etc. • Fermeture d'une classe virtuelle • Éclatements (travail en sous-groupes) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vidéo 2. Tutoriel 3. Résumé sous forme de document à imprimer 4. Lien dans l'Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 5. Lien Internet
1.6 Introduction à Omnivox, Léa et aux autres plateformes pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Guide d'utilisation d'Office 365 Omnivox (MONCCHIC) • Introduction : Qu'est-ce que c'est ? • Mes outils <ul style="list-style-type: none"> • Repro + • Appel de service 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tutoriel 2. Vidéo 3. Résumé sous forme de document à imprimer

	<ul style="list-style-type: none"> • Bottin du personnel • Calendrier scolaire • Mes fichiers • Mio • Mon agenda et courriel • Moodle • Office 365 • Consultation de votre paie (Paie.Net) <p>Mes services Omnivox</p> <ul style="list-style-type: none"> • Horaire et disponibilités de rencontre • Recensement de la clientèle étudiante <p>Léa, l'environnement Profs-Étudiants</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sommaire • Classe à distance • Absences et retards (consignation automatique) • Calendrier • Communiqués • Documents/vidéos distribués • Données – Importer/Partager • Forum de classe • Liste des étudiants • Notes d'évaluation <ul style="list-style-type: none"> ○ Sommaire des évaluations ○ Entrée des résultats ○ Grille d'évaluation du cours ○ Remise des notes finales • Périodes libres communes • Travaux – Énoncés et remise • Utilisation d'outils pratiques pour s'adapter à la classe virtuelle : one drive, skype, tableau interactif, vidéos, tutoriels, GoogleForm, Kahoot, etc. 	<p>4. Lien dans l'Intranet (site du Cégep de Chicoutimi)</p> <p>5. Lien Internet</p>
1.7 Diversité des étudiantes et des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Fonctionnement des Services adaptés (SARA) • Conception universelle des apprentissages (inclusion) Lien vers la CAP/CUA : http://diversité.cchic.ca • Millénariaux • Étudiantes et étudiants adultes • Étudiantes et étudiants internationaux 	<p>1. Articles et livres de référence</p> <p>2. Vidéo</p> <p>3. Lien Internet</p> <p>4. Résumé sous forme de document à imprimer</p> <p>5. Lien dans l'Intranet (site du Cégep de Chicoutimi)</p>
1.8 Concept de	Qu'est-ce qu'une compétence ?	1. Articles et

compétence en enseignement collégial	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir • Savoir-être • Savoir-faire • Savoir-agir 	livres de référence 2. Résumé sous forme de document à imprimer 3. Lien dans l’Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 4. Vidéo 5. Lien Internet
---	--	---

2. LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

Ma participation au cégep

- 2.1 J’agis de façon responsable et respectueuse des règles institutionnelles (PIEA, REA, etc.).
- 2.2 Je découvre la communauté du Cégep de Chicoutimi et son fonctionnement.
- 2.3 Je démontre des préoccupations éthiques : confidentialité, droits d’auteurs, etc.
- 2.4 Je communique clairement dans les différents contextes de la profession, oralement et par écrit, dans une langue précise et correcte.
- 2.5 Je cultive des habiletés intellectuelles et des valeurs éducatives.
- 2.6 Je m’informe sur la vie syndicale et mes droits en tant qu’enseignante ou enseignant.

Titre de la sous-section	Contenu de la sous-section (sujets et description)	Supports classés en ordre de préférence
2.1 Trousse de base de l’enseignante ou de l’enseignant débutant	Deux sections pour la FC et la FO qui répondent aux questions suivantes <ul style="list-style-type: none"> - Comment m’orienter dans le cégep (plan) ? - Comment me procurer et rendre mes clés ? - Comment me procurer ma vignette de stationnement ? - Comment accéder à mon compte CCHIC ? - Comment obtenir mon horaire ? - Comment accéder à un régime d’assurances ? - Qui appeler en cas d’absence ? - Qui appeler en cas d’urgence ? - Que faire en cas d’étudiantes ou d’étudiants en difficultés (exemples : idées suicidaires, accidents, etc.) ? - Comment fonctionne la reprographie ? - Quels sont les services offerts par la bibliothèque ? - Quels sont les services offerts par le Cégep de Chicoutimi (cafétéria, CAP, COOPSCO, etc.) ? - Comment me procurer mon talon de paie et 	1. Résumé sous forme de document à imprimer 2. Lien dans l’Intranet 3. Tutoriel

	<p>mes relevés fiscaux ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que le syndicat des enseignants et comment puis-je le joindre ? - Comment fonctionnent les contrats d'enseignement et les charges en CI ? - Qui peut m'aider dans mon rôle d'enseignante ou d'enseignant ? - Comment faire une demande de perfectionnement ? 	
2.2 Politiques institutionnelles	<p>Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIÉA) Qu'est-ce la PIÉA ? Où est-elle ? Quels sont les points à retenir quand on commence en enseignement ?</p> <p>Règles d'évaluation des apprentissages (RÉA) Qu'est-ce que les RÉA ? Où sont-elles ? Quels sont les points à retenir quand on commence en enseignement ?</p> <p>Règles de fonctionnement En quoi consistent les règles de fonctionnement ? Où les sont-elles ? Quels sont les points à retenir quand on commence en enseignement ?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lien dans l'Intranet 2. Résumé sous forme de document à imprimer 3. Vidéo
2.3 Accueil RH	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation de la direction des ressources humaines - Lien vers la section du nouvel employé dans l'Intranet¹⁶ <p><i>Idee suggérée</i> : un ou deux témoignages (FO et FC) d'enseignantes ou d'enseignants qui racontent leurs débuts au Cégep de Chicoutimi pourraient être ajoutés dans cette section.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lien dans l'Intranet 2. Vidéo 3. Référence à une ressource à l'interne 4. Résumé sous forme de document à imprimer
2.4 Évaluation de l'enseignement	<p>Démarche et fonctionnement de l'évaluation de l'enseignement (FO et FC)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qui est évalué ? Qui évalue l'enseignante ou l'enseignant ? - Quand a lieu l'évaluation ? - Qu'est-ce qui est évalué ? - Pourquoi et comment évaluer l'enseignement ? - Comment se passe le retour à la suite de l'évaluation ? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lien dans l'Intranet 2. Gabarit (fichier Word, Excel ou autres) 3. Résumé sous forme de document à imprimer 4. Référence à une ressource à l'interne

¹⁶ <https://cchic.ca/services-et-directions/direction-des-ressources-humaines/nouvel-employe/>

2.5 Gestion des droits d'auteurs	<ul style="list-style-type: none"> • Comment faire des notes de cours qui respectent les droits d'auteurs ? • Qu'est-ce que la propriété intellectuelle ? • Quelles ressources (sites Internet, vidéos, fils, etc.) puis-je utiliser dans mes cours et comment dois-je gérer leur utilisation ? • Comment fonctionnent les banques d'images ? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Résumé sous forme de document à imprimer 2. Lien dans l'Intranet 3. Articles et livres de référence 4. Lien Internet
2.6 Maîtrise de la langue et correction du français dans les évaluations	<ul style="list-style-type: none"> • Politique de valorisation du français • Fonctionnement d'OmniCAF • Correction de la langue dans les travaux et les examens • Outils pour se mettre à niveau en français 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lien dans l'Intranet 2. Résumé sous forme de document à imprimer 3. Lien Internet 4. Articles et livres de référence 5. Gabarit (fichier Word, Excel ou autres)
2.7 Rôle et responsabilités des membres de la communauté	<ul style="list-style-type: none"> - Personnel enseignant - Services et départements de la FO - Équipe de la FC - Section qui décrit brièvement le rôle et les responsabilités des autres employés du cégep (directions, professionnels, employés de soutien, etc.) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lien dans l'Intranet 2. Résumé sous forme de document à imprimer

3. LE PROGRAMME		
Mon cours fait partie d'un programme 3.1 Je connais ma discipline, je la rends accessible et je fais les liens nécessaires avec le programme de formation. 3.2 Je m'informe sur le programme ou la situation éducative où j'interviens ainsi que sur le profil de sortie des étudiantes et des étudiants. 3.3 J'adapte mes décisions et mes actions à celles des autres acteurs du programme pour une démarche collective et concertée.		
Titre de la sous-section	Contenu de la sous-section Sujets et description	Supports classés en ordre de préférence
3.1 Approche programme	Explication de l'approche programme - Qu'est-ce qu'un programme ? - Qu'est-ce qu'un département ? Qu'est-ce qu'une coordonnatrice ou un coordonnateur de programme ? - Quel est leur rôle ? - Comment puis-je savoir qui coordonne un programme en particulier ?	1. Résumé sous forme de document à imprimer 2. Lien dans l'Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 3. Vidéo 4. Référence à une ressource à l'interne 5. Articles et livres de référence
3.2 Programmes de la formation continue	Liste et brève description des programmes offerts à la formation continue au Cégep de Chicoutimi	1. Lien dans l'Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 2. Résumé sous forme de document à imprimer 3. Lien Internet 4. Vidéo
3.3 Programmes de la formation ordinaire	Liste et brève description des programmes offerts à la formation ordinaire au Cégep de Chicoutimi Formation générale - Qu'est-ce que la formation générale ? - Quels sont les cours de la formation générale ? Formation spécifique - Qu'est-ce que la formation spécifique ? Formation complémentaire - Qu'est-ce que la formation complémentaire ?	1. Lien dans l'Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 2. Lien Internet 3. Résumé sous forme de document à imprimer 4. Vidéo

4. LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE		
4.1 Être moi-même dans mon enseignement 4.2 Je connais les possibilités de perfectionnement. 4.3 Je réfléchis à des pistes de développement professionnel. 4.4 Je m'informe sur les activités d'insertion. 4.5 Je veux en savoir plus sur l'identité professionnelle d'enseignante et d'enseignant.		
Titre de la sous-section	Contenu de la sous-section Sujets et description	Supports classés en ordre de préférence
4.1 Développement professionnel	Formation en pédagogie <ul style="list-style-type: none"> • Programmes de Performa Comment s'inscrire ? • Cours d'introduction à l'enseignement collégial • Mentorat • Invitation des conseillères et conseillers pédagogiques à profiter d'un accompagnement individuel • Témoignages d'enseignantes et d'enseignants qui ont fait de la formation en pédagogie • Activités de perfectionnement : ateliers technopédagogiques, semaine CCHIC, conférences et journées pédagogiques, etc. 	1. Lien dans l'Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 2. Résumé sous forme de document à imprimer 3. Référence à une ressource à l'interne 4. Articles et livres de référence 5. Lien Internet
4.2 Identité professionnelle	Qu'est-ce qu'une enseignante ou un enseignant au collégial ? <ul style="list-style-type: none"> - Profil de compétences de l'enseignant au collégial (Dorais et Laliberté, 1999) - Témoignages d'enseignants de la FC et de la FO qui parlent de leur expérience professionnelle en enseignement au collégial 	1. Articles et livres de référence 2. Lien dans l'Intranet (site du Cégep de Chicoutimi) 3. Forum de discussion 4. Vidéo 5. Référence à une ressource à l'interne

Autres mesures recommandées

Bien entendu, nous croyons que le guide, utilisé seul, ne saurait garantir une intégration professionnelle réussie. Combiné à d'autres mesures d'insertion professionnelle, il pourrait devenir un référentiel pratique. En plus du guide pédagogique en ligne, nous recommandons ces autres moyens afin de favoriser l'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant à la formation ordinaire et continue du Cégep de Chicoutimi

Mesures d'accompagnement

Formation de base en pédagogie (15 heures) : gestion de classe, évaluation des apprentissages, planification, etc.
Trousse d'accueil de référence pour les enseignantes et les enseignants en début de carrière
Jumelage avec une enseignante ou un enseignant d'expérience
Rencontre avec une conseillère ou un conseiller pédagogique
Activités d'accueil
Groupe d'entraide avec d'autres enseignantes ou enseignants débutants
Moments d'échanges pédagogiques (café, dîner, 5 à 7 ou autres)

Ces mesures, surtout celles impliquant la présence d'une personne de référence, en plus d'ajouter une dimension humaine que le guide ne peut pas offrir en raison de sa nature numérique et asynchrone, pourraient contribuer à la mise en place d'une nouvelle culture institutionnelle qui privilégiera le développement professionnel des enseignantes et des enseignants débutants. Le soutien d'une ressource comme une conseillère ou un conseiller pédagogique faciliterait leur progression (Lussier et Tremblay, 2013; Pratte, 2007). Ajoutons qu'une libération serait souhaitable pour aider le personnel enseignant débutant à trouver du temps pour se former lors des premières sessions en emploi.

Références

- Basque, J. (2017). *Introduction à l'ingénierie pédagogique* (4e éd.). Texte rédigé pour le cours en ligne TED 6312 Ingénierie pédagogique et technologies éducatives (ted6312.telug.ca). Montréal, Canada : Université TÉLUQ.
- Cégep de l'Outaouais (2015). *Carnet de pratique*. Site téléaccessible à l'adresse <profilcompétences.csimple.org>. Consulté le 19 janvier 2020.
- Corbell, K.A. (2009). *Strategies That Can Reduce New Teacher Attrition in North Carolina. Friday Institute White Paper Series*. Raleigh, NC : The William & Ida Friday Institute For Educational Innovation.
- De Repentigny, Y. et Sabourin, Y. (2011). Les cégeps ont des difficultés de recrutement. *Carnet collégial*, 11, 3-4.
- Dorais, S. et Laliberté, J. (1998) Enseigner au collégial aujourd'hui. Pour une profession fondée sur une conception explicite de l'apprentissage et de l'enseignement. *Pédagogie collégiale*, 12 (2), 6-12.
- Dorais, S. et Laliberté, J. (1999) Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial. *Pédagogie collégiale*, 12 (3), 8-13.
- Gustafson, K. et Branch, R. (2007). What is instructional design? Dans R. A. Reiser et J. A. Dempsey (eds), *Trends and issues in instructional design and technology* (2e éd.), pp. 11-16). Upper Saddle River, NJ : Merrill/Prentice Hall.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris : Éditions Delachaux et Niestlé.
- Jouan, J. (2015). *Description de pratiques d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant dans le programme collégial Techniques d'hygiène dentaire*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Lussier, S. et Tremblay, K. (2013). L'insertion professionnelle. L'expérience du Collège de Maisonneuve. *Pédagogie collégiale*, 26(4), 10-14.
- Pratte, M. (2007). Se préparer à l'arrivée importante de nouveaux professeurs. *Pédagogie collégiale*, 20 (4), 19-26.
- Smith, T. M. et Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educationnal Research Journal*, 41(3), 681-714
- Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. In J.C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès. (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 187-208). Bruxelles : De Boeck Université.